



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le comité des élèves au primaire : état des connaissances, attentes et difficultés

par

Catherine Pache-Hébert

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

*Philosophiæ Doctor* (Ph. D.)

Doctorat en éducation

Mars 2015

© Catherine Pache-Hébert, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le comité des élèves au primaire :  
état des connaissances, attentes et difficultés

Catherine Pache-Hébert

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Président du jury
M. Jean-Claude Coallier	
_____	Directrice de thèse
Mme France Jutras	
_____	Codirecteur de thèse
M. Jean-Herman Guay	
_____	Membre du jury interne
Mme Sabrina Moisan	
_____	Membre du jury externe
M. Anderson Araújo-Oliveira	
_____	Autre membre du jury
Mme Isabelle Lacroix	

Thèse acceptée le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Cette thèse vise à comprendre des éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves. Le comité des élèves constitue une structure de participation à la gouvernance scolaire dans laquelle des élèves délégués élus par leurs pairs représentent l'ensemble des élèves de leur école auprès de la direction et des membres du personnel. Un adulte de l'école encadre généralement le comité des élèves, il s'agit de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur du comité des élèves. Ce comité poursuit des visées d'éducation à la démocratie en lien avec les orientations du Programme de formation de l'école québécoise. L'analyse de la documentation officielle du gouvernement conduit à relever des visées ambitieuses quant à l'éducation à la démocratie des élèves et le comité des élèves représente un moyen pour les atteindre. Les écrits scientifiques, professionnels et gouvernementaux permettent de mieux comprendre cette structure de participation des élèves. Mais, le comité des élèves demeure un sujet peu exploré par les chercheurs.

Il faut préciser que le comité des élèves s'inscrit dans un processus plus large de socialisation politique. L'analyse du processus de socialisation politique est réalisée dans le cadre de référence de cette étude. Comme la socialisation politique oriente le rapport que les individus entretiennent avec la politique, forgeant leurs opinions et comportements politiques, le comité des élèves sera situé dans ce processus. À l'école, on peut considérer que le comité des élèves s'inscrit dans une visée d'éducation à la démocratie des élèves et dans l'interaction avec différents agents, principalement les enseignantes et les enseignants ainsi que les pairs. Comme il ne s'agit pas d'une étude longitudinale, il n'est pas question de travailler sur les effets du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves.

Des données documentaires et empiriques ont été collectées pour cette recherche dont les résultats sont présentés sous forme de thèse par articles. L'analyse

des données documentaires a donné lieu au premier article. Celui-ci prend la forme d'une recension des écrits. Les données empiriques de cette recherche ont pu être colligées grâce à une démarche d'accompagnement visant le développement professionnel des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves. Cette démarche d'accompagnement a été menée par un conseiller pédagogique d'une commission scolaire de la région de Montréal et la chercheuse a collaboré avec lui tout au long de la démarche. Cette démarche d'accompagnement a été réalisée en deux temps : des formations formelles ont été données à des groupes d'acteurs qui sont en lien avec le comité des élèves (élèves délégués, accompagnatrices et accompagnateurs et directions d'établissements) et des rencontres d'accompagnement personnalisé des travaux en comités ont été faites dans les milieux scolaires. C'est ainsi que, sur une base volontaire, des accompagnatrices et accompagnateurs des comités des élèves, des élèves délégués et des directions d'établissements de quatre écoles primaires ont pris part à la démarche d'accompagnement au cours de l'année scolaire 2012-2013. Les données empiriques proviennent de l'observation participante réalisée au cours de la démarche, d'entretiens semi-dirigés individuels et de groupes ainsi que d'une collecte de documents. Les deuxième et troisième articles rendent compte de l'analyse de ces données.

Chacun des articles permet de présenter les résultats qui correspondent aux objectifs spécifiques de la recherche. Le premier article réalise un état des connaissances sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires. Les rôles et les responsabilités des acteurs, le fonctionnement du comité, les difficultés dans son opérationnalisation et la prise de décisions sont abordés. Les résultats montrent que ce comité vise l'exercice de pratiques démocratiques, mais que son actualisation demeure difficile. Cette recension des écrits met en évidence que l'intégration du comité à l'ensemble de l'école, l'adhésion des membres du personnel et une bonne formation des acteurs représentent des facteurs favorables pour que ce comité constitue un moyen pour éduquer les élèves à la démocratie.

Le deuxième article met en relief les attentes des accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. Il se dégage des résultats trois profils d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs du comité des élèves : les confiants, les ambivalents et les réticents. Ces profils révèlent diverses attentes des accompagnatrices et accompagnateurs quant à leur rôle dans l'encadrement des comités des élèves, à la place accordée aux élèves dans la prise de décision ainsi qu'à la conception de la capacité des élèves à exercer leur gouvernance.

Le troisième article relève les difficultés du comité des élèves pour ses acteurs, c'est-à-dire les élèves délégués, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements. Les résultats montrent la complexité de cette instance, ainsi que des difficultés relatives aux rôles des divers acteurs et au fonctionnement du comité. Plusieurs aspects de ces difficultés ont trait à la gouvernance ainsi qu'à des dynamiques sociologiques et psychologiques. Les résultats de cet article montrent qu'il serait souhaitable que les enjeux relatifs à ces aspects soient mieux compris par les personnes concernées pour que le comité des élèves atteigne mieux ses visées éducatives.

Cette recherche a non seulement permis de relever le potentiel éducatif du comité des élèves, mais aussi la complexité de cette instance de participation des élèves lorsqu'elle est confrontée à l'épreuve de la réalité scolaire. Dans la discussion, nous mettons en lumière des enjeux de socialisation politique du comité des élèves et certaines limites par rapport au plan méthodologique, au contexte différencié du comité des élèves et à son potentiel éducatif. Cette recherche nous permet de conclure que le comité des élèves détient un potentiel éducatif, mais qu'il représente une structure construite par les acteurs du milieu, ce qui occasionne une complexité et une diversité dans son fonctionnement.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	2
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	3
<b>INTRODUCTION</b> .....	17
 <b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	21
1. DES VISÉES AMBITIEUSES : L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE.....	21
1.1 L'éducation à la démocratie dans les programmes d'étude .....	24
1.1.1 Le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté .....	25
1.1.2 Le domaine disciplinaire de l'univers social .....	25
1.2 L'éducation à la démocratie par les activités complémentaires .....	26
1.2.1 Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire .....	27
1.2.2 La Loi sur l'instruction publique .....	28
1.2.3 L'éducation à la démocratie dans la documentation officielle .....	29
1.3 L'écart entre le curriculum formel et les apprentissages des élèves .....	31
1.3.1 Le curriculum caché et l'éducation à la démocratie .....	32
2. DES PRATIQUES PROMETTEUSES : LE COMITÉ DES ÉLÈVES COMME LEVIER D'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE.....	34
2.1 L'état des connaissances sur les comités des élèves au Québec .....	34
2.2 Les bénéfices et le fonctionnement du comité des élèves.....	37
2.2.1 Les bénéfices associés au comité des élèves .....	37
2.2.2 Les modes de fonctionnement .....	40
2.3 Les délégués au comité des élèves .....	41
2.3.1 Les rôles des délégués .....	42
2.3.2 Les élections des délégués.....	45
2.3.3 Le pouvoir accordé aux délégués .....	47
2.4 Les acteurs adultes en lien avec le comité des élèves .....	49
2.4.1 Le rôle de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur .....	50
2.4.2 Le rôle de la direction de l'établissement.....	52
2.4.3 Les rôles et les défis des acteurs adultes par rapport au comité des élèves.....	53

3. DES LACUNES RELEVÉES QUANT À L'ACTUALISATION DES COMITÉS DES ÉLÈVES.....	54
3.1 Le manque de cohérence entre les visées éducatives et la pratique.....	55
3.2 Des conceptions différentes du comité des élèves entre les membres du personnel.....	56
3.3 Le peu de temps alloué au comité des élèves.....	57
3.4 Un long processus de prise de décision.....	58
3.5 L'absence de formation des acteurs.....	59
4. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	61

## **DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE..... 66**

1. LA SOCIALISATION.....	66
1.1 La socialisation primaire.....	67
1.2 La socialisation secondaire.....	68
2. LA SOCIALISATION POLITIQUE.....	69
2.1 Une définition de la socialisation politique.....	69
2.2 Un processus qui s'entame dès l'enfance.....	70
2.3 La socialisation politique par différents agents.....	72
2.3.1 La famille.....	72
2.3.2 L'école.....	74
2.3.3 Les pairs.....	77
2.4 L'intérêt des jeunes pour la politique.....	78
2.5 Une synthèse de la socialisation politique.....	81
3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	84

## **TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE..... 87**

1. UNE APPROCHE DE RECHERCHE QUALITATIVE.....	87
2. LE CADRE DE COLLECTE ET LES STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES DOCUMENTAIRES.....	90
2.1 Le cadre de collecte de données documentaires.....	90
2.2 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au premier objectif spécifique.....	91
3. LE CADRE DE COLLECTE ET LES STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES.....	92
3.1 La démarche d'accompagnement : une occasion de collecte de données.....	93
3.1.1 Le rôle de la chercheuse dans la démarche d'accompagnement.....	98



3.2 Une description des écoles où la recherche a été menée.....	99
3.2.1 École A.....	100
3.2.2 École B.....	100
3.2.3 École C.....	101
3.2.4 École D.....	101
3.3 Les participantes et les participants.....	102
3.3.1 Les accompagnatrices ou accompagnateurs.....	103
3.3.2 Les élèves délégués.....	104
3.3.3 Les directions d'établissements.....	105
3.3.4 Le conseiller pédagogique.....	106
3.3.5 Éthique de la recherche.....	106
3.4 Les cadres de collecte des données empiriques.....	107
3.4.1 L'observation participante.....	108
3.4.2 Des entretiens individuels.....	109
3.4.3 Des entretiens de groupes.....	111
3.4.4 Le recueil de documents.....	113
3.4.5 Une synthèse du déroulement de la collecte des données.....	114
3.5 Les stratégies d'analyse des données empiriques.....	116
3.5.1 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au deuxième objectif spécifique.....	116
3.5.2 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au troisième objectif spécifique.....	120

## **QUATRIÈME CHAPITRE- LES RÉSULTATS..... 122**

1. PREMIER ARTICLE – LE COMITÉ DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES : UNE RECENSION DES ÉCRITS.....	124
1.1 Introduction et problématique.....	125
1.2 Démarche de recension des écrits.....	127
1.3 Résultats.....	130
1.3.1 Les rôles et les responsabilités des acteurs.....	131
1.3.2 Le fonctionnement démocratique du comité des élèves.....	136
1.3.3 Les difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves.....	139
1.3.4 La prise de décision dans les comités des élèves.....	141
1.4 Discussion et conclusion.....	144
1.4.1 Les différences d'un milieu à l'autre.....	145
1.4.2 Les perspectives contrastées entre les acteurs.....	145
1.4.3 Les délégués : un certain type d'élève.....	148
1.5 Références bibliographiques.....	149

2. DEUXIÈME ARTICLE – LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX CAPACITÉS DES ÉLÈVES À AGIR AU COMITÉ DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE .....	153
2.1 Introduction et problématique .....	155
2.2 Méthodologie .....	158
2.3 Résultats .....	159
2.3.1 Le premier profil : les enseignants confiants .....	161
2.3.2 Le deuxième profil : les enseignants ambivalents .....	163
2.3.3 Le troisième profil : les enseignants réticents .....	165
2.4 Discussion .....	167
2.5 Conclusion .....	170
2.6 Bibliographie .....	170
3. TROISIÈME ARTICLE – MISE EN RELIEF DES DIFFICULTÉS POUR LES ACTEURS DES COMITÉS DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE : ÉLÈVES, ENSEIGNANTS, DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS .....	172
3.1 Introduction et problématique .....	173
3.2 Contexte théorique .....	175
3.3 Méthodologie .....	179
3.3.1 Sujets .....	180
3.3.2 Instrumentation .....	180
3.3.3 Déroulement .....	181
3.3.4 Considérations éthiques .....	182
3.3.5 Méthode d'analyse des données .....	183
3.4 Résultats .....	183
3.4.1 Les difficultés relatives au rôle de délégué au comité des élèves .....	183
3.4.2 Les difficultés relatives au rôle d'encadrement du comité des élèves .....	188
3.4.3 Les difficultés relatives au rôle de la direction d'établissement .....	192
3.5 Discussion des résultats .....	194
3.6 Conclusion .....	196
3.7 Références bibliographiques .....	198
<b>CINQUIÈME CHAPITRE- DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>201</b>
1. LE POTENTIEL ÉDUCATIF DU COMITÉ DES ÉLÈVES .....	205
2. LE COMITÉ DES ÉLÈVES CONFRONTÉ À L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE .....	206
2.1 La nécessité de clarifier les rôles des acteurs du comité des élèves .....	206
2.2 Une portée éducative variable .....	210
3. DES ENJEUX DE SOCIALISATION POLITIQUE DU COMITÉ DES ÉLÈVES .....	214

4. LA SITUATION DE LA RECHERCHE DANS L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE.....	216
5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	218
5.1 Les limites au plan méthodologique .....	218
5.2 Les limites par rapport au contexte différencié du comité des élèves.....	221
5.3 Les limites par rapport au potentiel éducatif du comité des élèves.....	223
<b>CONCLUSION</b> .....	225
1. LE COMITÉ DES ÉLÈVES DÉTIENT UN MANDAT LIMITÉ.....	227
2. LE COMITÉ DES ÉLÈVES REPRÉSENTE UNE STRUCTURE CONSTRUITE.....	228
3. LA FORMATION CONTINUE DES ACCOMPAGNATRICES ET DES ACCOMPAGNATEURS DU COMITÉ DES ÉLÈVES : UN FACTEUR FAVORABLE.....	231
4. LES JEUNES ET LA DÉMOCRATIE : LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS ACTUEL .....	232
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	234
<b>ANNEXE A- CERTIFICATION ÉTHIQUE DU COMITÉ DE L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE</b> .....	245
<b>ANNEXE B- FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE</b> .....	246
<b>ANNEXE C- SCHÉMAS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS</b> .....	260
<b>ANNEXE D- SCHÉMA DES ENTRETIENS DE GROUPES</b> .....	268
<b>ANNEXE E- EXEMPLES DE LA PROCÉDURE D'ANALYSE POUR LA RECENSION DES ÉCRITS</b> .....	270
<b>ANNEXE F- EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ANALYSE THÉMATIQUE POUR UN PARTICIPANT</b> .....	272
<b>ANNEXE G- ACCUSÉS DE RÉCEPTION DE CHACUNE DES REVUES POUR LES ARTICLES SOUMIS</b> .....	274

<b>ANNEXE H- RÔLE DE L'ÉTUDIANTE DANS LA PRODUCTION DE CHACUN DES ARTICLES .....</b>	<b>280</b>
--	------------

<b>ANNEXE I- INDICATIONS DES SUITES À DONNER APRÈS LA RÉCEPTION DES RÉSULTATS DE L'ARBITRAGE DES ARTICLES .....</b>	<b>281</b>
---	------------

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les rôles et les défis des délégués au comité des élèves.....	44
Tableau 2 - Les rôles et les défis des acteurs adultes en lien avec le comité des élèves.....	54
Tableau 3 - Les étapes de la démarche d'accompagnement .....	96
Tableau 4 - Les participantes et participants selon le type d'acteurs.....	102
Tableau 5 - Répartition des accompagnatrices et accompagnateurs par école selon leur fonction professionnelle.....	103
Tableau 6 - Répartition par école du nombre d'élèves délégués au comité des élèves et leur cycle scolaire.....	105
Tableau 7 - Type de documents recueillis au cours de la démarche d'accompagnement .....	114
Tableau 8 - Déroulement de la collecte de données.....	115
Tableau 9 - Le niveau d'adhésion des participantes et participants aux énoncés .....	118
Tableau 10 - Les difficultés pour les acteurs du comité des élèves .....	121
Tableau 11 - Description des écrits scientifiques retenus .....	128
Tableau 12 - Rôles et responsabilités des élèves délégués au comité des élèves .....	131
Tableau 13 - Rôles et responsabilités de l'adulte accompagnateur du comité des élèves.....	134
Tableau 14 - Moyenne du niveau d'adhésion (de 1 à 5) selon les profils.....	160
Tableau 15 - Les participants selon le type d'acteurs .....	180
Tableau 16 - Déroulement de la collecte de données.....	182

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - L'éducation à la démocratie dans la documentation officielle.....	30
Figure 2 - Les principaux objectifs, bénéfices et limites associées au comité des élèves.....	63
Figure 3 - Le processus de socialisation politique .....	82
Figure 4 - Le comité des élèves dans le processus de socialisation politique.....	83

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

**ANQ** : Assemblée nationale du Québec

**CSE** : Conseil supérieur de l'éducation

**DGEQ** : Directeur général des élections du Québec

**FJÎM** : Forum jeunesse de l'île de Montréal

**MELS** : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

**Programme de formation** : Programme de formation de l'école québécoise

**Régime pédagogique** : Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

## **REMERCIEMENTS**

Plusieurs personnes ont contribué à la concrétisation de mon projet doctoral et je souhaite les remercier.

Les professeurs Mme France Jutras et M. Jean-Herman Guay ont été au cœur de ma démarche. Ils m'ont guidée, soutenue et encouragée au cours de toutes ces années. Je les remercie pour leur grande disponibilité et leurs commentaires toujours constructifs. Ils ont contribué à développer ma confiance professionnelle et m'ont fait progresser. Ils ont lu et relu mes textes, toujours comme si c'était la première fois, et ils ont proposé des avenues à explorer quand je ne savais plus trop par où commencer ou recommencer.

Je remercie aussi Denis St-Cyr qui m'a permis de ne pas perdre de vue les réalités scolaires, d'y ancrer ma recherche et d'y donner un sens. Je remercie également les membres du personnel des écoles qui ont participé à cette recherche. Ils m'ont accordé du temps, alors que justement ils disaient en manquer. Merci aussi à tous les élèves qui m'ont accueillie avec toute leur authenticité et qui m'ont partagé sans réserve leur expérience. De plus, je ne peux passer sous silence la contribution financière du FRQSC, grâce à laquelle j'ai pu davantage me consacrer à mon doctorat et ainsi le compléter dans un plus court délai. Je remercie aussi le Forum jeunesse Longueuil qui a fait preuve d'une grande flexibilité pour me permettre d'avancer dans mon projet.

Un doctorat représente une démarche qui s'invite dans notre quotidien, qui nous habite continuellement. J'exprime ma gratitude à ma famille, mes amis et mes collègues qui, chacun à leur manière, ont écouté mes incertitudes et célébré mes réussites. Je considère que ce qui m'a amenée à entreprendre et à terminer mon doctorat s'est construit au fil du temps.



Merci Maman, Papa, Lydia, Mamie, Papi et Mémé : vous m'avez appris à croire en mes capacités et à persévérer. Merci également à mes amis qui m'ont soutenue et permis de partager ma réalité, même si elle pouvait parfois être si loin de la leur : Catherine, mon amie de toujours, Amélie, Ana, Maxime, Sabrina, Chantal et tous les autres, je vous en suis reconnaissante.

Enfin, merci à toi Alexandre. Tu m'as accompagnée et soutenue au quotidien de cette aventure. Tu as cru en moi et m'as encouragée à entreprendre ce grand projet lors d'un après-midi à Prague. Depuis le début, j'ai toujours ressenti que nous sommes une équipe. Sans toi, toute cette démarche aurait été beaucoup moins plaisante et valorisante. La fin de ce projet annonce le début de plein d'autres.

À vous tous, je ne peux que vous dire : Merci à vous!

*À mes parents grâce à qui j'ai voulu transformer l'École.*

## INTRODUCTION

L'école a des visées explicites de socialisation et d'éducation à la démocratie des élèves. L'élève peut acquérir des connaissances à propos de la démocratie, mais aussi vivre des expériences concrètes d'engagement dans son milieu (Le Gal, 2002; Pagoni, 2009; Print et Ornstrom, 2002). Le Programme de formation de l'école québécoise soutient que les élèves doivent faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques, tout en participant à la vie démocratique de la classe ou de l'école (Gouvernement du Québec, 2006*a*, 2006*b*, 2007). Il est question de préparer les élèves à devenir « des citoyens responsables » (Gouvernement du Québec, 2006*a*, p.3) et des « acteurs de la vie démocratique » (*Ibid.*, p. 50). Cependant, le portrait dressé quant à l'engagement des jeunes dans la société laisse perplexe par rapport à l'atteinte de ces visées. En effet, plusieurs jeunes auraient l'impression que la vie publique est réservée aux adultes (Kerr, McCarthy et Smith, 2002; Milan, 2005) et qu'il leur est impossible de changer le cours des événements (Geddes, 2002; Paquet, 2005; Terren, 2002). Ce désintérêt à l'égard de la politique se répercute aussi sur le taux de participation aux élections (Muxel, 1996), car les jeunes de 18 à 24 ans exercent leur droit de vote dans une proportion moindre que leurs aînés (Blais et Loewen, 2011; Ménard, 2010; Milan, 2005; Percheron, 1993; Statistique Canada, 2012). Ce portrait des jeunes contraste avec des visées éducatives ambitieuses du gouvernement du Québec quant à l'éducation à la démocratie des élèves.

Au Québec, c'est pourtant dans cette optique que la Loi sur l'instruction publique prévoit la mise en œuvre de comités des élèves dans les écoles secondaires afin de permettre aux élèves de participer à la vie démocratique de leur établissement scolaire. Le comité des élèves vise à susciter un engagement des élèves pour leur milieu et à « développer le sens de la citoyenneté en [leur] distribuant des rôles actifs et des tâches concrètes » (Gouvernement du Québec, 2002, p.37). Cette structure de

participation des élèves, instaurée également dans plusieurs écoles primaires, sert de point d'ancrage à ce projet de recherche.

Les membres du personnel des écoles se sentent souvent peu outillés pour implanter et animer un comité des élèves dans leur milieu scolaire. C'est pourquoi une démarche d'accompagnement du développement professionnel des membres du personnel qui encadrent le comité des élèves a été développée, au cours de l'année scolaire 2012-2013, par un conseiller pédagogique d'une commission scolaire de la région de Montréal. D'une durée d'un an, l'accompagnement a visé, d'une part, à soutenir les membres du personnel qui encadrent les comités des élèves dans leurs fonctions et, d'autre part, à mettre en place un fonctionnement dont le but était de maximiser l'engagement des élèves dans le comité. Tout au cours de la démarche d'accompagnement, nous avons travaillé avec le conseiller pédagogique responsable de la démarche. Cette démarche a été réalisée en deux temps : des formations formelles ont été données à des groupes d'acteurs en lien avec le comité des élèves (élèves délégués, accompagnatrices et accompagnateurs et directions d'établissements) et des rencontres d'accompagnement personnalisé ont été faites dans différents milieux scolaires. C'est initialement dans le cadre de nos fonctions professionnelles comme agente de projets en participation citoyenne au Forum jeunesse Longueuil que nous avons été amenée à collaborer avec ce conseiller pédagogique. Ayant initialement choisi de mener notre recherche doctorale sur les comités des élèves, cette démarche d'accompagnement s'est révélée un contexte tout indiqué pour y collecter les données. Elle a représenté une occasion intéressante pour être directement en contact avec les acteurs des comités des élèves et pour pouvoir assister aux rencontres de ces comités dans les écoles.

Dans le premier chapitre, la problématique sera détaillée afin de bien comprendre le problème de recherche. À partir d'une analyse de la documentation officielle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), nous relèverons de quelles façons l'éducation à la démocratie constitue une visée éducative promue

par le gouvernement. Nous définirons ce qui est entendu par la structure du comité des élèves en détaillant principalement ses objectifs et ses modes de fonctionnement, comme prévu dans la Loi sur l'instruction publique. De plus, à partir des écrits scientifiques, professionnels et gouvernementaux, plusieurs aspects qui permettent de mieux comprendre les rôles des acteurs du comité des élèves, son fonctionnement et des lacunes dans son opérationnalisation seront relevés. Toutefois, le comité des élèves représente un sujet d'étude peu exploré, car peu de recherches empiriques ont été menées sur cette structure de participation. Ainsi, nous ne pouvons pas relever les écarts entre les visées du comité des élèves promues par la documentation officielle et les réalités concrètes reliées à son implantation dans les écoles primaires. Ces différents éléments nous conduiront à poser le problème spécifique de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons le concept de socialisation politique pour comprendre le contexte global dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous relèverons que plusieurs agents contribuent à la socialisation politique des individus et préciserons l'intérêt des jeunes pour la politique. Cela nous permettra d'énoncer l'objectif général de cette recherche : comprendre des éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves, puis de spécifier les objectifs spécifiques.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de cette recherche. Dans un premier temps, le type de recherche menée sera spécifié. Ensuite, les cadres de collecte et les stratégies d'analyse des données documentaires et empiriques de la recherche seront détaillés. La démarche d'accompagnement dans le cadre de laquelle les données empiriques ont été collectées, la description des écoles dans lesquelles la recherche a été menée et les participantes et participants seront aussi présentés.

Par la suite, dans le quatrième chapitre, les résultats de cette recherche seront présentés au moyen de trois articles scientifiques. Une recension systématique des écrits sur les comités des élèves a été réalisée dans le cadre du premier article,

alors que les deuxième et troisième articles portent sur l'analyse des données empiriques de cette recherche. Le deuxième article met en relief les attentes des accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves, tandis que le troisième article relève des difficultés pour les acteurs de ce comité.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats. Elle permet de relever des résultats transversaux aux trois articles scientifiques. Nous reviendrons également sur des enjeux de socialisation politique du comité des élèves. Aussi, nous exposerons des limites relevant de la méthodologie, du contexte différencié du comité des élèves et de son potentiel éducatif. Enfin, dans la conclusion, on reviendra sur le grand défi de la mise en œuvre du comité des élèves lorsqu'il est confronté à l'épreuve de la réalité scolaire.

## **PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE**

La problématique sur laquelle est basée cette recherche est exposée dans ce chapitre. Il est question de poser les assises de la recherche et, surtout, de justifier en quoi elle aborde une problématique non résolue relativement au comité des élèves dans les écoles. De manière plus spécifique, nous relevons à partir de la documentation officielle le rôle de l'école québécoise quant à la formation des élèves comme citoyens. Nous constatons que le comité des élèves représente un moyen pour y contribuer. Dans cette optique, ce comité est aussi mis en perspective afin de bien comprendre notre sujet d'étude. Après, nous exposons des lacunes quant à l'actualisation des comités des élèves dans les écoles. À partir des différents éléments relevés, nous en arrivons à énoncer le problème spécifique de recherche.

### **1. DES VISÉES AMBITIEUSES : L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE**

Le Conseil de l'Europe, dans son glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique (O'Shea, 2003), définit l'éducation à la démocratie comme « une démarche qui privilégie l'expérience individuelle et la recherche de pratiques conçues pour promouvoir le développement des communautés attachées à des relations authentiques » (p.10). L'éducation à la démocratie « concerne la personne et ses relations avec les autres, la construction d'identités personnelles et collectives, et les conditions du « vivre ensemble » » (*Ibid.*, p.10). Elle promeut ainsi une « culture de la démocratie et des droits de l'homme », tout en visant à « renforcer la cohésion sociale, l'entente et la solidarité » entre les individus (*Ibid.*, p.10). Malgré que l'éducation à la démocratie constitue un processus d'apprentissage qui s'échelonne tout au long de la vie, l'école contribue à ce type d'éducation (*Ibid.*). En effet, l'école peut représenter un lieu de transmission des savoirs relevant des institutions démocratiques et d'éducation aux valeurs démocratiques, tout en permettant un espace de participation

des élèves afin d'encourager leur engagement à leur école (García Pérez, de Alba Fernandez, Estada Acena, Herrero Campo, 2009 ; Le Gal, 2002; Pagoni, 2009; Print et Ornstrom, 2002).

Toutefois, une divergence de conceptions émerge entre d'un côté, une école dispensant des savoirs de nature politique et, de l'autre, une école encourageant l'expérimentation de pratiques politiques (Hudon, 2012). Certains soutiennent qu'il est nécessaire d'acquérir en premier lieu des connaissances générales relativement à la citoyenneté et, par la suite, d'encourager l'application de ce savoir dans la réalité propre à chacun (Milner, 2004); alors que d'autres privilégient davantage que l'école devienne un lieu de pratique des valeurs et d'exercice de la démocratie (Pagoni, 2009). Ces différences conduisent, par le fait même, à des conceptions divergentes quant au rôle de l'école dans la formation des élèves comme citoyens : l'une considère l'élève comme partie prenante de sa communauté scolaire alors que l'autre renvoie à un élève en formation qui doit parfaire ses connaissances, ses valeurs et ses compétences afin de participer à la vie démocratique à l'âge adulte (Pagoni, 2009).

Les fervents de l'acquisition de connaissances postulent que des connaissances relatives aux modes de fonctionnement de l'État et des institutions démocratiques doivent être transmises aux élèves afin de les aider à comprendre les événements politiques qui surviennent (Percheron *et al.*, 1978) et, par la suite, de les inciter à une participation politique (Guillaume et Xhonneux, 2012). Le savoir représente une forme de pouvoir par lequel « le citoyen compétent et actif [est] en même temps un citoyen informé » (Milner, 2004, p.73). Ce sont avant tout les médias et le système scolaire qui permettent aux citoyens d'assimiler les connaissances politiques et parallèlement, de développer des compétences civiques (*Ibid.*). Mais, au-delà de la transmission de la connaissance, le développement de l'esprit critique est aussi fort important (Guillaume et Xhonneux, 2012). Ainsi, l'école constitue un lieu où les élèves pourront acquérir des connaissances sur la démocratie, leur permettant d'accroître leurs compétences civiques.



Pour leur part, les auteurs qui soutiennent que la formation de l'élève comme citoyen d'une société démocratique doit principalement se vivre par son action directe dans son milieu de vie (CSE, 1998, 2006; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002) relèvent que les apprentissages passifs ne seraient pas suffisants pour préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique de la société (Pahl, 1990 dans Effrat et Schimmel, 2003). Il y aurait une grande différence entre apprendre à propos de la démocratie et apprendre à exercer la démocratie (Holdsworth et Kennelly, 2008). Pour eux, il ne suffit pas de connaître les processus démocratiques, mais il est également nécessaire de vivre des expériences tangibles de cette démocratie (CSE, 1998, 2006; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002). Pour ces auteurs, les expériences de participation de l'élève dans son milieu permettent d'améliorer sa capacité à participer à son rôle de citoyen dans une société démocratique (Effrat et Schimmel, 2003). À ce sujet, Le Gal (2002) soutient que plusieurs des compétences morales et citoyennes telles juger, choisir, décider, argumenter, discuter, répondre et s'engager se construisent dans l'action.

Au Québec, la documentation officielle promeut un maillage entre l'acquisition de connaissances et de pratiques démocratiques à l'école. Le Directeur général des élections du Québec (DGEQ) (2005a) soutient que « la promotion de la démocratie, de la justice sociale et de la nécessaire responsabilité du citoyen constitue donc, plus que jamais, l'un des rôles clés de l'école » (p.4). Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998) qui a réalisé un avis sur l'éducation à la citoyenneté considère que l'exercice de la démocratie à l'école :

ne s'improvise cependant pas; il faut donc « éduquer à la démocratie », « enseigner la société, transmettre des valeurs », identifier les « raisons communes » qui permettent le partage d'un patrimoine culturel et qui nous aideront à vivre et à construire ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde : un rôle et une tâche que l'éducation peut et doit assumer. (p. 11).

L'école vise maintenant à préparer les élèves à vivre dans une société plurielle (DGEQ, 2005*a*; Gouvernement du Québec, 2006*a*). Les orientations quant à l'éducation à la démocratie telles que promues dans la documentation officielle du gouvernement du Québec seront relevées afin de mieux comprendre comment se situe l'école québécoise. Nous en arriverons à souligner la possibilité d'un écart entre ces orientations et les apprentissages réellement réalisés par les élèves.

### **1.1 L'éducation à la démocratie dans les programmes d'étude**

Le gouvernement du Québec accorde une importance au fait de préparer les élèves à leur rôle de citoyens dans une société démocratique et de les intégrer dans la gouvernance scolaire. L'analyse de la documentation officielle permet de relever des éléments qui balisent les pratiques éducatives dans le curriculum, selon des activités formelles et complémentaires. L'éducation à la démocratie des élèves se retrouve sous deux aspects dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006*a*, 2006*b*, 2007), et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Dans un premier temps, elle est incluse dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté et par la suite, dans le domaine disciplinaire de l'univers social.

Les trois missions de l'école québécoise sont de qualifier, de socialiser et d'instruire (Gouvernement du Québec, 2006*a*, 2006*b*, 2007). La mission de socialisation vise à contribuer « à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (2006*a*, p.3). L'école joue un rôle d'agent de cohésion et transmet « le patrimoine des savoirs communs », promeut « les valeurs à la base de sa démocratie » et prépare les élèves « à devenir des citoyens responsables » (*Ibid.*, p.3). De plus, le Programme de formation relève que « l'école a un rôle de premier plan à jouer pour sensibiliser les jeunes à leur rôle de citoyen et favoriser leur insertion dans une société démocratique » (Gouvernement du Québec, 2006*b*, p. 29).

### 1.1.1 Le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté

Les domaines généraux de formation représentent de grands domaines de formation où les thématiques qui s'y rattachent peuvent être abordées dans différentes disciplines. Le Programme de formation de l'école québécoise comporte cinq domaines généraux de formation autant pour la formation primaire que secondaire, soit : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias ainsi que Vivre-ensemble et citoyenneté. Il est possible d'introduire les domaines généraux de formation à l'école autant à l'intérieur même des disciplines que par l'entremise des services complémentaires (Gouvernement du Québec, 2006a).

Notons que le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté est celui qui est le plus en lien avec l'éducation à la démocratie des élèves et leur participation à la vie scolaire. Son intention éducative est de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et de développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (*Ibid.*, p.50). Il est question de stimuler chez les élèves la conscience qu'ils vivent dans une société plurielle où se côtoient plusieurs cultures, religions et croyances. C'est par le respect de la différence qu'il est souhaité d'éviter toute forme d'exclusion (*Ibid.*). Aussi, ce domaine de formation vise à « faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée l'égalité des droits dans notre société. (*Ibid.*, p.28).

### 1.1.2 Le domaine disciplinaire de l'univers social

Le domaine de l'univers social vise à développer une conscience citoyenne, l'intégration et l'alphabétisation sociale (Gouvernement du Québec, 2006b). Il est question de comprendre ce qui a forgé la société dans laquelle l'élève vit et d'une préparation à la vie démocratique en saisissant ses rouages (*Ibid.*). Ce domaine de

formation se décline en différentes disciplines, au primaire (Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) et au secondaire (Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté et Monde contemporain).

Au primaire, le domaine disciplinaire de l'univers social a comme objectif général de « construire sa conscience sociale pour agir comme citoyen responsable et éclairé » (Gouvernement du Québec, 2006a, p.167). Une compréhension des réalités sociales et territoriales est souhaitée dans le but de favoriser une ouverture à la diversité et sur le monde. Les compétences qui seront développées par ce domaine de formation sont directement en lien avec la lecture des sociétés et des territoires traitées sous différents angles, soit « l'organisation, le changement et la diversité » (*Ibid.*, p.170).

Au secondaire, le domaine de l'univers social vise à permettre à l'élève « de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 295). Les trois disciplines de l'univers social au secondaire ont en commun de : « Comprendre les réalités sociales pour assumer ses responsabilités de citoyen » (Gouvernement du Québec, 2006b, p.298).

## **1.2 L'éducation à la démocratie par les activités complémentaires**

En plus de l'intégration de l'éducation à la démocratie dans les cours formels, il est important de souligner que ce type d'éducation se vit à l'école dans le cadre d'activités complémentaires. Ainsi, « l'école doit non seulement offrir des occasions d'apprentissage, mais aussi des occasions de réinvestissement des apprentissages faits lors des activités qu'elle organise » (Gouvernement du Québec, 2002, p.11). Celles-ci se basent sur l'activité effective des élèves, contrairement aux savoirs formels qui sont construits sur « l'acquisition et le contrôle de connaissances » (García Pérez *et al.*, 2009, p. 115).

La Loi sur l’instruction publique et le Régime pédagogique mettent en évidence la participation des élèves à la démocratie scolaire par l’entremise des activités complémentaires. Relevons que les activités complémentaires demeurent liées aux missions d’instruction et de socialisation de l’école québécoise (LeVasseur, 2006).

#### 1.2.1 Le Régime pédagogique de l’éducation préscolaire, de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire

Le Régime pédagogique est un règlement, conformément à l’article 447 de la Loi sur l’instruction publique qui vient baliser les services complémentaires offerts aux élèves (Loi sur l’instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 447, section II). Le Régime pédagogique stipule que la commission scolaire doit établir quatre « programmes de services de soutien visant à assurer à l’élève des conditions propices à l’apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 30). Parmi ces programmes, le Programme offrant des services de vie scolaire qui visent le développement de l’autonomie et du sens des responsabilités de l’élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d’appartenance à l’école et à la communauté (*Ibid.*) est directement en lien avec l’éducation à la démocratie des élèves.

Ce programme qui place l’élève au centre de la vie scolaire vise à mettre en œuvre des situations et des expériences qui « vont permettre à l’élève d’apprendre à mieux évoluer en société. » (*Ibid.*, p.35). Plusieurs activités s’inscrivent dans l’application de ces services complémentaires, dont « la troupe de théâtre, le comité des élèves, l’équipe de soccer, la coop étudiante, le club d’astronomie, le groupe musical, la radio-étudiante » (*Ibid.*, p.35). Rappelons que c’est le comité des élèves qui retient notre attention dans le cadre de cette recherche.

Spécifions que 12 services sont identifiés afin de contribuer à l'atteinte des objectifs de différents programmes. Parmi ces services, nous retrouvons les services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative, d'éducation aux droits et aux responsabilités et d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire qui sont directement liés à l'éducation à la démocratie (*Ibid.*). Différents membres du personnel scolaire sont concernés par ces services, soit le personnel enseignant, le personnel de soutien et le personnel professionnel (*Ibid.*).

### 1.2.2 La Loi sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique conçoit la participation des élèves à la démocratie scolaire principalement par leur participation au conseil d'établissement de l'école ainsi qu'au comité des élèves. La loi stipule aussi que « sous réserve des orientations que peut établir le ministre, la commission scolaire adopte une politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire prévoyant notamment une forme de représentation des élèves auprès du conseil des commissaires » (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 211.1).

Cette loi prévoit que des élèves soient parmi les membres composant le conseil d'établissement des écoles secondaires offrant le deuxième cycle d'enseignement. En effet, « deux élèves de ce cycle élus par les élèves de l'école inscrits au secondaire ou, selon le cas, nommés par le comité des élèves ou l'association qui les représente » sont membres de ce comité important dans la gestion de l'établissement (*Ibid.*, art. 42).

Aussi, depuis 1997, la Loi sur l'instruction publique exige que les écoles secondaires offrant une formation de deuxième cycle mettent sur pied un comité des élèves au sein de leur établissement (*Ibid.*, art. 96.5.). En effet, la fonction de ce comité est « de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école » (*Ibid.*, art. 96.6.). Aussi, depuis le mois de

juillet 2012, le comité des élèves « a également pour fonction de promouvoir l'adoption par les élèves d'un comportement empreint de civisme et de respect entre eux ainsi qu'envers le personnel de l'école » (*Ibid.*). Par ailleurs, la loi stipule que le comité des élèves peut « faire aux élèves du conseil d'établissement et au directeur de l'école toute suggestion propre à faciliter la bonne marche de l'école » (*Ibid.*, art. 96.6.). Cet article de loi souligne aussi que le comité des élèves « a le droit de se réunir dans les locaux de l'école » (*Ibid.*, art. 96.7.). Ce sont les élèves de l'école qui « déterminent le nom, la composition et les règles de fonctionnement du comité et en élisent les membres » (*Ibid.*, art. 96.5.). Aussi, la loi prévoit que les élèves peuvent choisir de ne pas former de comité des élèves ou bien de confier ses fonctions à une association qui les représente (*Ibid.*).

Même si cette structure est introduite dans la loi depuis qu'une quinzaine d'années, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) reconnaît qu'il s'agit d'une reconnaissance juridique d'une pratique qui était déjà mise en place dans certains milieux. Soulignons que ce comité porte plusieurs appellations telles : comité d'élèves, conseil d'élèves, conseil étudiant et conseil des ministres (*Ibid.*). Il faut noter que même si la loi statue sur la formation de comités des élèves dans les écoles secondaires, le Directeur général des élections du Québec (2005a) et l'Assemblée nationale du Québec (ANQ) (2009a) relèvent qu'ils sont également mis en oeuvre dans des écoles primaires. En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons principalement à cette structure du comité des élèves à l'école primaire.

### 1.2.3 L'éducation à la démocratie dans la documentation officielle

Au Québec, autant la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique que le Programme de formation de l'école québécoise comportent des orientations à l'égard de l'éducation à la démocratie. L'analyse de ces documents officiels conduit à relever que l'éducation à la démocratie a son importance, autant dans le cadre formel de l'école que lors de la réalisation des activités complémentaires. La figure

suivante illustre différents aspects de ces documents officiels qui traitent de l'éducation à la démocratie des élèves. Rappelons que c'est dans ce cadre que s'inscrit le comité des élèves.

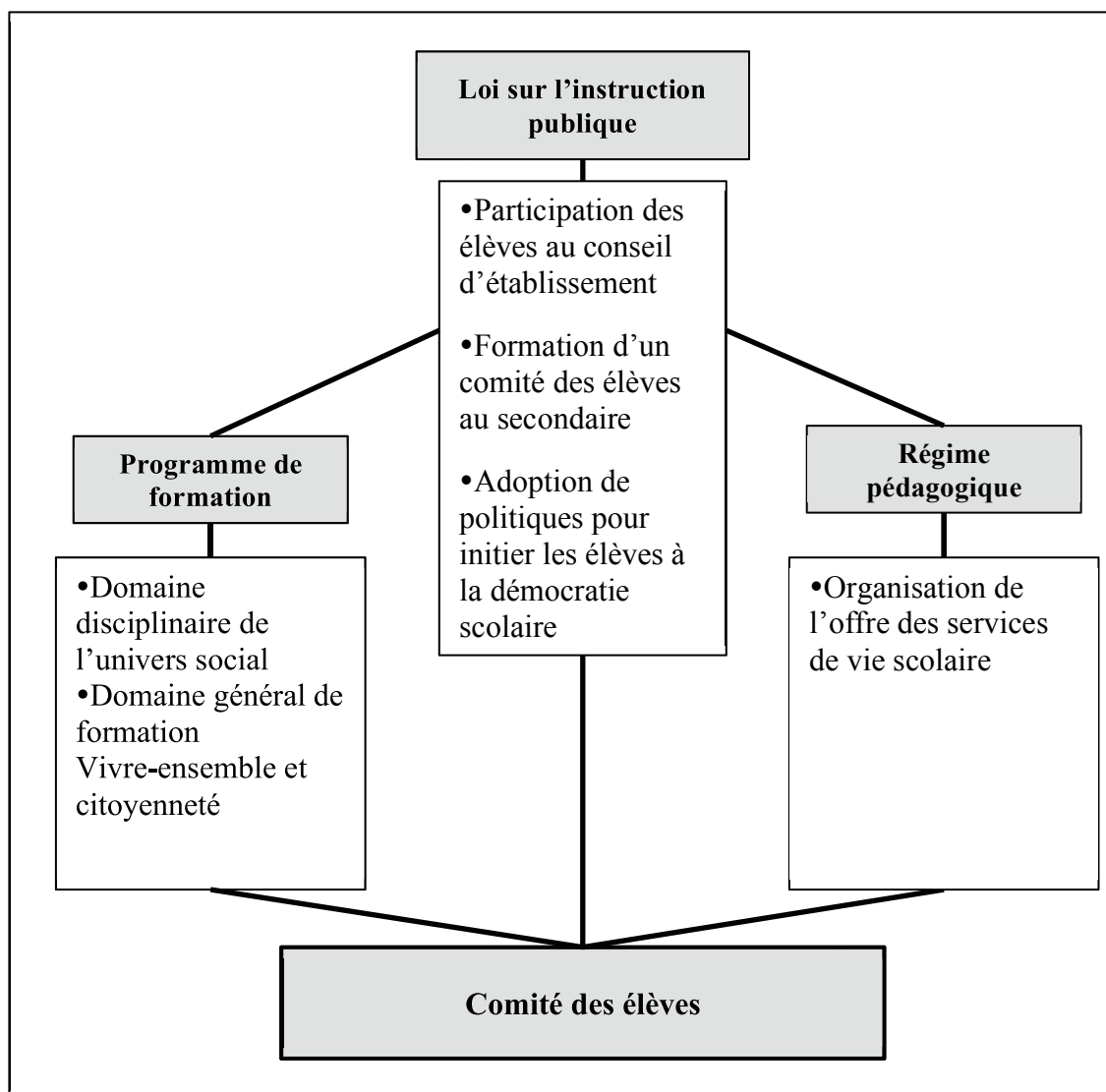


Figure 1

L'éducation à la démocratie dans la documentation officielle



### 1.3 L'écart entre le curriculum formel et les apprentissages des élèves

Nous constatons que la documentation officielle qui régit l'école québécoise accorde une importance à l'éducation à la démocratie des élèves et à leur participation à la vie scolaire, notamment par l'entremise des cours formels, mais aussi par les activités complémentaires. Par contre, il faut relever que le curriculum formel exposé dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2007) peut être assimilé à ce que Perrenoud (1993) appelle une conception théorique des notions à traiter et se réfère alors aux élèves et aux enseignants de manière abstraite. Un programme regroupe les savoirs et les compétences qui doivent être abordés et transmis aux élèves. Il s'agit d'un curriculum formel conçu dans l'absolu, pour tous, mais il sera intégré différemment selon les élèves, tout comme il sera interprété et mis en œuvre de façons différentes selon les enseignantes et enseignants (*Ibid.*). Les situations familiales et culturelles, les attitudes et les personnalités des individus feront en sorte que chacun vivra des expériences diverses, entraînant un rapport distinct au curriculum formel. Il est alors question de ce que Perrenoud (1993) appelle le curriculum réalisé. Nous pouvons alors comprendre que le curriculum théorique traduit dans la réalité diverge d'un milieu à l'autre.

Toutefois, on enseigne à l'école autre chose ou davantage que ce qu'on annonce (Perrenoud, 1993). En plus du curriculum formel, nous retrouvons le curriculum caché qui se compose de l'ordre et de règlements de l'école, de l'environnement physique et psychologique, des messages non officiels ou implicites transmis aux élèves de la part des membres du personnel de l'école (Yüksel, 2005). Ce curriculum concerne « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » (Perrenoud, 1993, p. 61).

Dans cette optique, nous constatons qu'une partie des savoirs et valeurs transmis à l'école peuvent relever d'un curriculum qui n'est pas explicitement

exposé, mais plutôt être davantage caché. De cette façon, nous porterons une attention particulière au curriculum caché en regard de l'éducation à la démocratie.

### 1.3.1 Le curriculum caché et l'éducation à la démocratie

À l'école, les élèves apprennent aussi à travers les normes morales et l'atmosphère qui sont établies par le curriculum caché, plutôt que seulement par les manuels scolaires et le matériel didactique (Yüksel, 2005). Le curriculum caché concerne les relations sociales dans l'école et représente le programme le plus efficace et élaboré dans le développement moral des élèves (*Ibid.*). Ainsi, le curriculum caché serait plus puissant que le curriculum formel pour contribuer au processus par lequel les valeurs sont transmises aux élèves (*Ibid.*).

La cohérence entre les discours tenus par les adultes et leurs pratiques serait de mise, car des divergences entre le curriculum formel et le curriculum caché pourraient amener les élèves à contester et à ignorer les règles scolaires (Schimmel, 2003).

Plusieurs écoles sont aux prises avec des conflits fondamentaux relativement à des incohérences entre le curriculum formel (textes lus, notions enseignées, tests passés) et le curriculum caché (règles de vie de l'école, punitions, procédures et normes) (Schimmel, 2003). Des élèves notent un décalage entre ce qui leur est enseigné dans les cours et les pratiques quotidiennes vécues à l'école (Percheron, 1993). On relève une certaine discordance entre les visées éducatives et le fonctionnement même de l'institution scolaire. Ces incohérences auraient pour effet de ne pas encourager une citoyenneté active et responsable de leur part (Schimmel, 2003). Il serait même question de non-participation des élèves et de l'encouragement du cynisme dans les classes, les écoles et la société (*Ibid.*). Malgré les efforts de plusieurs enseignantes et enseignants, l'école actuelle demeure « individualiste et élitiste » (Rueff-Escoubès et Moreau, 1987, p.169). Une

transformation de la pédagogie et l'établissement de rapports démocratiques sont nécessaires afin d'éduquer les élèves à la citoyenneté (Perrenoud, 2003).

Plus précisément, les règles de vie de l'école et les cours offerts par les enseignantes et enseignants constituent deux exemples où peut s'opérer un conflit entre les deux curriculums. La façon dont les règles de vie de l'école sont habituellement développées, pensées, interprétées et appliquées augmente le conflit entre le curriculum formel et caché (Yüksel, 2005). Il faut noter que les règles de vie de l'école sont un aspect important de la dynamique scolaire puisque tous les élèves sont concernés et ce, à tous les jours. Le fait que les élèves ne prennent pas part à l'élaboration des règles de vie de l'école pourrait même être une des multiples causes de la non-participation des jeunes aux systèmes politiques (Schimmel, 2003).

Aussi, le curriculum formel renvoie souvent à l'importance d'inclure des dimensions démocratiques au contenu des cours. Les élèves seraient également encouragés à penser de façon créative (*Ibid.*). Cependant, les cours sont majoritairement centrés sur les enseignantes et enseignants et ceux-ci détiennent la seule autorité. Dans cette optique, une école qui semblerait démocratique pourrait avoir un curriculum caché davantage autoritaire (*Ibid.*). Les règles de vie inexpliquées, ambiguës ainsi que les punitions données aux élèves de façons abstraites ou excessives seraient aussi contraires aux objectifs d'une éducation à la démocratie (*Ibid.*).

En somme, l'école viserait l'enseignement de savoirs en lien avec la démocratie, mais elle fournirait peu d'occasions de mettre en pratique les connaissances et les valeurs qu'elle transmet (Effrat et Schimmel, 2003). Il faut que l'école « à travers ses politiques et ses actions, fasse concrètement la promotion des valeurs et des principes qui fondent la conception de la citoyenneté que l'on met de l'avant » (CSE, 1998, p. 47). Dans cette optique, une école où la participation des élèves serait encouragée et où l'on viserait à répondre à leurs intérêts, les élèves

seraient plus enclins à devenir des citoyens actifs (Schimmel, 2003). En outre, l'école doit offrir un environnement qui est teinté de démocratie dans lequel une participation des élèves est possible (CSE, 1998, 2006 ; Gracia Pérez *et al.*, 2009 ; Pagoni, 2009, Schimmel, 2003). Le comité des élèves s'inscrit directement dans cette visée.

## 2. DES PRATIQUES PROMETTEUSES : LE COMITÉ DES ÉLÈVES COMME LEVIER D'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE

Le comité des élèves constitue un des moyens mis en œuvre dans les écoles pour encourager la participation des élèves à la gouvernance scolaire. Le comité des élèves est constitué d'un groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs pour les représenter auprès de la direction et des membres du personnel de l'école. Il s'agit d'une structure qui dépasse la classe et qui se distingue du conseil de classe tel que promu par la pédagogie Freinet. Un état des connaissances du comité des élèves au Québec est présenté. Ensuite, à partir des écrits scientifiques, gouvernementaux et professionnels, la structure du comité des élèves, les rôles de chacun des acteurs du comité ainsi que les difficultés dans son actualisation sont exposés. Des facteurs à considérer dans la mise en œuvre de comités des élèves dans les écoles sont également énoncés dans chacune des sections.

### 2.1 L'état des connaissances sur les comités des élèves au Québec

Peu de chercheurs québécois se sont intéressés aux comités des élèves. Notre recension des écrits a permis de relever quatre principaux écrits scientifiques d'auteurs québécois : un mémoire de maîtrise (Pache-Hébert, 2009), un article scientifique (Dupuis-Déri, 2006), un chapitre de livre (Tessier et McAndrew, 2001) et un rapport de recherche (Bernier, 1997). De plus, nous avons relevé des écrits de deux organisations gouvernementales visant à outiller les intervenants jeunesse qui agissent comme accompagnatrices ou accompagnateurs de comités des élèves, soit l'Assemblée nationale du Québec par les Parlements au primaire et au secondaire

(ANQ, 2009*a*, 2009*b*) et le Directeur général des élections par son volet Jeunes électeurs (DGEQ, 2005*a*, 2005*b*).

L'étude exploratoire que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Pache-Hébert, 2009) aborde le comité des élèves en tant que structure au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire. Les données ont été recueillies par des entretiens semi-dirigés auprès d'élèves délégués, d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs de comités des élèves et de directions de deux écoles primaires. Leurs conceptions de leur propre rôle au comité des élèves ont été relevées. Nous avons identifié des divergences entre les conceptions des acteurs des deux écoles, laissant présager que le contexte scolaire teinte le fonctionnement du comité des élèves et la conception que les acteurs s'en font.

Ensuite, Dupuis-Déri (2006) s'est intéressé aux comités des élèves dans une perspective davantage politique que scolaire. Formulant une critique radicale de la démocratie représentative, cet auteur considère que la structure d'un comité des élèves constitue un endoctrinement au libéralisme politique. Il soutient que le comité des élèves a un impact plus symbolique que politique dans l'école, ce qui peut créer une désillusion, voire une forme de cynisme. Les résultats qu'il présente proviennent de l'analyse de la documentation officielle produite par le Directeur général des élections en lien avec les élections des comités des élèves et des slogans électoraux de candidats à ce comité, dans une école secondaire.

Pour leur part, les chercheuses Tessier et Mc Andrew (2001) ont également abordé la question du comité des élèves afin de mieux comprendre comment les élèves et les adultes négocient le cadre commun à l'école. Les données de leur étude ont été recueillies par des entretiens de groupes auprès de délégués de quatre comités des élèves du Québec, deux du primaire et deux du secondaire. Des entretiens semi-dirigés ont aussi été menés avec les accompagnatrices ou accompagnateurs et les directions de ces écoles. Des observations des comités des élèves sont venues

compléter les cadres de collecte des données. Les résultats de cette recherche mettent en relief que les élèves du primaire se conforment davantage aux demandes des adultes que ceux du secondaire. Les élèves du secondaire déplorent de ne pas pouvoir intervenir sur le code de vie de l'école ou sur des questions d'ordre pédagogiques. L'analyse des résultats met aussi en relief que le principal mandat du comité des élèves relève de l'organisation d'activités de la vie étudiante, telles les célébrations des fêtes et d'événements spéciaux.

De plus, une étude menée pour la Centrale de l'enseignement du Québec (Bernier, 1997) afin de dresser un portrait des comités des élèves au secondaire a été recensée. Les données ont été collectées à partir d'entretiens avec les accompagnatrices ou accompagnateurs et l'élève qui assume la présidence du comité des élèves de 52 écoles secondaires. Toutefois, les données de cette étude ne reflètent plus nécessairement le portrait actuel des comités des élèves au Québec, puisque cette étude a été réalisée il y a une quinzaine d'années. Certains constats relevés à l'égard du comité des élèves mettent particulièrement en évidence le rôle de la direction de l'école relativement au fonctionnement du comité des élèves, notamment quant à la perception qu'en ont les membres du personnel. Bernier (1997) relève aussi la complexité du rôle de délégué au comité des élèves.

En regard de la documentation gouvernementale, l'Assemblée nationale du Québec et le Directeur général des élections ont produit des documents explicatifs pour le primaire et le secondaire, ainsi qu'une formation pour les élèves délégués et les accompagnatrices et accompagnateurs du comité. Cette documentation est principalement orientée sur la démarche de mise en œuvre des comités des élèves dans l'école et sur l'élection des élèves candidats. Malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé de portrait faisant état de la situation des comités des élèves au Québec. La personne responsable du volet Jeunes électeurs au Directeur général des élections du Québec a attesté qu'aucune donnée n'était disponible en ce sens, et ce même pour dénombrer les comités des élèves constitués dans les écoles

québécoises<sup>1</sup>. Relevons qu'environ 500 écoles étaient inscrites aux Parlements au primaire et au secondaire au cours de l'année scolaire 2011-2012 (Parlement au primaire, 2012; Parlement au secondaire, 2012).

Ainsi, la documentation disponible sur les comités des élèves ne permet pas de dresser un portrait de leur réalité dans le contexte québécois. Seules des données partielles et collectées à plus de vingt ans d'intervalle ont été répertoriées. Les études mettent toutefois en évidence l'importance du rôle des accompagnatrices ou accompagnateurs et des directions d'établissements. Il faut noter que ce n'est pas uniquement au Québec que peu de recherches ont été menées sur les comités des élèves, c'est d'ailleurs ce qu'attestent McFarland et Starmanns (2009) et Miles (2010). Toutefois, en élargissant nos recherches à la documentation anglo-saxonne et française, nous avons recensé d'autres études portant sur les comités des élèves. À partir des connaissances provenant des écrits scientifiques, professionnels et gouvernementaux, le comité des élèves sera exposé comme structure de participation des élèves à la vie scolaire.

## **2.2 Les bénéfices et le fonctionnement du comité des élèves**

Afin de situer ce qui est entendu par le comité des élèves, nous identifions ses bénéfices et son fonctionnement. Par la suite, les rôles des différents acteurs sont mis en évidence.

### **2.2.1 Les bénéfices associés au comité des élèves**

Des recherches menées au Québec et à l'international relèvent que le comité des élèves joue généralement un rôle positif, à la fois pour les élèves et pour le milieu scolaire. Griebler et Nowak (2012) ont réalisé une recension des écrits sur les comités des élèves au regard de la promotion de la santé dans les écoles. Leur

---

<sup>1</sup> Échange par téléphone le 16 février 2012.

analyse de la documentation composée de deux articles scientifiques et de cinq rapports de recherches réalisées pour des associations professionnelles ou des fondations montre que les élèves délégués au comité des élèves développeraient leur sens des responsabilités, leur estime de soi, leurs capacités de communication et leurs connaissances et leurs compétences en lien avec la démocratie, par exemple, une meilleure connaissance des pratiques parlementaires et une meilleure compréhension du processus démocratique. Le comité des élèves permettrait aussi d'accroître leur sentiment de bien-être, leurs résultats scolaires (Davies et Yamashita, 2007) ainsi que leur capacité à coopérer et à faire preuve d'autonomie (McFarland et Starmanns, 2009; Pache-Hébert, 2009).

L'étude réalisée par Davies et Yamashita (2007) relève que les élèves qui participent au processus démocratique de leur école pourraient mieux comprendre le fonctionnement de leur société par la suite. Pour réaliser cette recherche, une coordonnatrice a travaillé avec des élèves et des membres du personnel de huit écoles secondaires en Angleterre, sur une période de trois années scolaires (2004-2007), afin de les soutenir dans le développement de comités des élèves. Les données de cette recherche ont été principalement recueillies par l'entremise de questionnaires et d'entretiens auprès de différents acteurs des écoles, ainsi que par les observations de la coordonnatrice. Aussi, à plus petite échelle, Pache-Hébert (2009) a montré que la participation des élèves au comité des élèves permettrait de saisir le fonctionnement d'un comité.

Lorsqu'ils sont interrogés sur les bénéfices qu'ils attribuent à leur participation au comité des élèves, les élèves délégués affirment se sentir écoutés, plus compétents pour communiquer avec les autres, plus confiants et fiers de leurs réalisations (Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009). Ils soutiennent éprouver du plaisir à exercer leur rôle de délégué et se considèrent privilégiés par rapport aux autres élèves de l'école de pouvoir assumer cette responsabilité (Pache-Hébert, 2009).



Plusieurs études soulignent aussi que la participation active des jeunes dans leur milieu, telle leur participation au comité des élèves, aurait des répercussions sur leur engagement citoyen futur (Knapp, Fisher et Levesque-Bristol, 2010; Lakin et Mahoney, 2006; McFarland et Starmanns, 2009; McLellan et Youniss, 2003). Cet effet serait expliqué par la nature des activités du comité des élèves qui est directement liée aux formes d'engagement existant à l'âge adulte, soit dans une société démocratique. De plus, une étude longitudinale réalisée sur 11 ans (de 1986 à 1997) auprès de 600 jeunes montre que les individus qui participent activement à une mobilisation collective auront plus de chance de démontrer une participation active ultérieurement et que cette disposition perdure dans le temps (Muxel, 2001). Dans cette optique, l'expérience de participation active dans une action politique « a de fortes chances d'imprégner durablement, non seulement la mémoire, mais aussi le parcours politique ultérieur de l'individu » (*Ibid.*, p.158). D'ailleurs, des effets positifs sur la socialisation politique<sup>2</sup> des jeunes seraient attribués au comité des élèves (Beck et Jennings, 1982; Hank et Eckland, 1978; McFarland et Thomas, 2006 dans McFarland et Starmanns, 2009).

Aussi, des bénéfices sur l'ensemble du milieu scolaire relativement au comité des élèves dans une école sont relevés. En réalité, le comité des élèves amènerait à reconnaître un rôle actif aux élèves, accroîtrait leur intérêt pour contribuer à leur environnement, en plus de les sensibiliser à leur milieu (Davies et Yamashita, 2007; Flutter, 2006). Précisons que Flutter (2006) s'est intéressée à savoir comment la participation des élèves peut contribuer à des stratégies efficaces pour améliorer l'environnement de travail à l'école, et ce, à partir de plusieurs expériences et recherches menées en Angleterre sur la participation des élèves.

De plus, le comité des élèves permettrait de développer de meilleures relations interpersonnelles, autant entre les enseignantes et enseignants et les élèves

---

<sup>2</sup> Le prochain chapitre consacré au cadre de référence précisera en quoi consiste la socialisation politique.

qu'entre les élèves (Davies et Yamashita, 2007; Griebler et Nowak, 2012; Miles, 2010). Il aurait pour effet de réduire l'exclusion des élèves (Davies et Yamashita, 2007), de développer une plus grande conscience des autres ainsi qu'un respect de leurs opinions (Pache-Hébert, 2009). Le seul fait qu'une école dispose d'un comité des élèves actif pourrait faire une différence par rapport à l'attitude positive des élèves (Davies et Yamashita, 2007).

La documentation gouvernementale et professionnelle insiste quant à elle sur les apprentissages de la démocratie réalisés grâce au comité des élèves. Ce comité offrirait la possibilité de « concerter toute l'école et de contribuer à en faire un milieu de vie et un lieu d'apprentissage de la vie en société » (DGEQ, 2005a, p.4). L'expérience d'engagement au comité des élèves permettrait aux élèves d'apprendre le fonctionnement d'une démocratie, notamment par la reproduction du système électoral et de la démocratie représentative (CSE, 1998; DGEQ, 2005a; ANQ, 2009a). La mise en œuvre d'un comité des élèves permettrait aussi d'accroître le sentiment d'appartenance à l'école (ANQ, 2009a; DGEQ, 2005a; Gouvernement du Québec, 2002).

### 2.2.2 Les modes de fonctionnement

Les écrits professionnels apportent un éclairage quant aux modes de fonctionnement des comités des élèves. Ces écrits mettent l'accent sur le fait qu'il n'y a pas qu'une seule manière de mettre en œuvre un comité des élèves dans une école (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006) et, par le fait même, qu'il « n'existe donc pas de démarche modèle pouvant garantir sa réussite » (Le Gal, 2002, p.164). Les écoles sont confrontées à des réalités différentes et c'est pourquoi le comité des élèves doit être adapté à chacun des milieux, en concordance avec leur projet éducatif (DGEQ, 2005b; Holdsworth et Kennelly, 2008; Le Gal, 2002; Marchant, 2011). En fait, quel que soit le fonctionnement mis de l'avant, il revient

généralement à déterminer le déroulement des rencontres et de l'ensemble des travaux du comité des élèves (DGEQ, 2005*a*, 2005*b*).

Bien que les comités des élèves puissent avoir divers modes de fonctionnement, il n'en demeure pas moins que des valeurs communes doivent guider l'implantation de ce comité de participation des élèves, dont « l'autonomie, la responsabilité et la prise en charge par l'élève de sa formation, l'initiative et la créativité, l'écoute, le partage, la solidarité et l'entraide, la liberté (d'expression notamment) et la confiance, le sens critique, l'aide à la réussite » (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006, p.93). En outre, Le Gal (2002) considère que la mise en place d'un comité des élèves doit se faire de façon progressive en tenant compte du rythme des différents acteurs. Marchant (2011) qui agit comme accompagnateur de comité des élèves depuis plusieurs années soutient que trois années de travail seraient nécessaires pour parvenir à ce que le comité des élèves soit fonctionnel.

Des sujets très diversifiés sont abordés d'un comité à l'autre, mais le comité des élèves voit à l'amélioration de la vie scolaire (ANQ, 2009*a*, 2009*b*; Biermann, 2006). Pour prendre des décisions, les élèves procèdent habituellement par recherche de consensus (Le Gal, 2002; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Cependant, ils votent parfois afin de se positionner plus rapidement lors des rencontres (Le Gal, 2002). Notons également que certains comités des élèves ont à leur disposition un budget et d'autres pas. Le fait d'avoir à gérer un budget responsabilise les élèves du comité, et la création de liens entre le comité des élèves et la communauté peut encourager une citoyenneté active des élèves (Davies et Yamashita, 2007).

### **2.3 Les délégués au comité des élèves**

Il est question de mettre en relief que les élèves délégués au comité des élèves détiennent un rôle important et que plusieurs défis relèvent de ce rôle. Il faut aussi souligner que les élèves sont habituellement élus au comité des élèves par leurs

pairs, ce qui exige la planification d'une élection par les membres du personnel (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et White, 2005; McFarland et Starmanns, 2009; Tessier et McAndrew, 2001). Les élections permettent un exercice démocratique, mais elles comportent également des difficultés, notamment quant aux contraintes liées à leur organisation et à la faible compréhension des électeurs pour sélectionner les candidats (Becquet, 2009; Tessier et McAndrew, 2001). Enfin, un aspect important à considérer relativement aux élèves délégués relève du pouvoir qui leur est accordé par les adultes de l'école (Condette-Castelain, 2009; Flutter, 2006; Davies et Yamashita, 2007). Ces différents aspects sont abordés dans la section suivante.

### 2.3.1 Les rôles des délégués

Le principal rôle des délégués au comité des élèves consiste à être représentants des autres élèves de l'école et, par le fait même, de défendre leurs droits (Bernier, 1997), de débattre d'idées (Tessier et McAndrew, 2001), d'émettre leur opinion (Becquet, 2009; Tessier et McAndrew, 2001) et de voter (Becquet, 2009). Des compétences pour communiquer sont requises, puisque les délégués doivent : recueillir les idées et les commentaires des élèves (Bernier, 1997; Becquet, 2009), animer les réunions du comité (Bernier, 1997; Tessier et McAndrew, 2001) et agir comme médiateurs entre les différents acteurs de l'école (Bernier, 1997). Les délégués ont aussi la responsabilité d'organiser des activités pour les élèves de l'école (Bernier, 1997).

Les délégués agissent comme porte-parole de leurs pairs et comme intermédiaires entre les élèves et les membres du personnel scolaire (Gisbert *et al.*, 2007; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Les écrits professionnels relèvent plus que les écrits scientifiques cette préoccupation. Les écrits professionnels mettent l'accent sur la nécessité d'écouter les autres élèves, de les consulter pour connaître leurs besoins concernant la vie de l'école et de leur transmettre l'information relative

aux travaux du comité (ANQ, 2009a, 2009b; Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM), 2011; Gisbert *et al.*, 2007). Une participation active est attendue d'eux lors des rencontres du comité des élèves et des formations, et ce, en étant préoccupés par le bien commun (Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (Anacej), 2008; ANQ, 2009a, 2009b; Gisbert *et al.*, 2007). Ils doivent savoir planifier et gérer leur temps, faire preuve de créativité, être autonomes, responsables, honnêtes, débrouillards, participer au débat et savoir choisir de façon judicieuse (DGEQ, s.d.; Le Gal, 2002).

Leur rôle n'est pas toujours clairement défini, ce qui les place parfois dans des situations difficiles (Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Becquet (2009), qui a réalisé une étude auprès de neuf lycées français à la suite de l'instauration des comités des élèves dans ces établissements, soutient que certains élèves éprouvent de la difficulté à situer le rôle qui est attendu d'eux. Becquet (2009) a analysé la mise en place et le fonctionnement des comités des élèves à partir de données recueillies par 129 entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'élèves délégués au comité des élèves. Alors que dans le quotidien scolaire une attitude de conformité est davantage valorisée dans le rôle d'élève, il est souhaité qu'ils participent activement dans le rôle de délégué. Les élèves ne parviennent pas toujours à adopter ce changement de posture et à se situer à l'égard des attentes qui leur sont exprimées (*Ibid.*). En somme, la façon dont la prise de parole et les actions des délégués sont évaluées témoigne « d'une difficulté à agir et à être considérés autrement qu'en élève » (*Ibid.*, p. 78). Il arrive toutefois que certains élèves participent moins au comité des élèves. D'une part, ces élèves interprètent leur manque de participation par le fait de se sentir concernés ou pas par les sujets traités (*Ibid.*). D'autre part, les élèves considèrent que la présence de plusieurs adultes et le caractère formel des rencontres nuisent à leur participation (*Ibid.*).

Les délégués peuvent ainsi « jouer des rôles de pouvoir, de recherche de sens, de discussion et d'affirmation de valeurs, de négociation, qui étaient

antérieurement essentiellement dévolus aux enseignants » (Laplace, 2008, p. 32). Les élèves souhaitent être engagés dans leur établissement scolaire, sont prêts à y investir du temps et à fournir des efforts afin d'améliorer leur institution (Miles, 2010; Pache-Hébert, 2009). Plusieurs désireraient même s'y investir davantage s'ils en avaient l'opportunité (Pache-Hébert, 2009). Des élèves possédant une expérience de délégués pendant plusieurs années au comité d'élèves soutiennent qu'il est bénéfique de pouvoir assumer ce rôle pendant plus d'une année scolaire, car il se consoliderait avec la pratique (Pache-Hébert, 2009).

Les rôles attribués aux délégués sont nombreux. Le tableau suivant résume les principaux rôles attribués aux délégués ainsi que les défis auxquels ils sont confrontés.

Tableau 1  
Les rôles et les défis des délégués au comité des élèves

<b>Acteurs</b>	<b>Rôles</b>	<b>Défis liés à leurs rôles</b>
Délégués au comité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représenter les élèves de l'école</li> <li>• Défendre les droits des élèves</li> <li>• Débattre d'idées</li> <li>• Transmettre l'information</li> <li>• Participer de façon active aux réunions</li> <li>• Écouter les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre leurs rôles et responsabilités</li> <li>• Maintenir leur motivation</li> <li>• S'exprimer devant les adultes et les autres élèves</li> </ul>

Les élèves sont donc au centre de la structure du comité des élèves et plusieurs conditions doivent être réunies afin que les bénéfices précédemment relevés puissent être notés. Des éléments relevant des élections et du pouvoir leur étant accordé sont identifiés.

### 2.3.2 Les élections des délégués

Dans la majorité des écoles, les délégués au comité des élèves sont élus par leurs pairs (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et White, 2005; McFarland et Starmanns, 2009; Tessier et McAndrew, 2001). Comme mentionné précédemment, la documentation produite par les organismes gouvernementaux est principalement élaborée pour soutenir les acteurs dans la période électorale qui comprend généralement : le déclenchement des élections, la déclaration des candidats, la campagne électorale et la journée des élections (Anacej, 2008; ANQ, 2009a; DGEQ, 2005b; Le Gal, 2002). Dans plusieurs cas, les élèves candidats doivent réaliser une allocution devant leurs électeurs et un vote secret détermine le gagnant (ANQ, 2009a, 2009b; DGEQ, 2005b; Le Gal, 2002;).

Le choix par les pairs représente le type de sélection des élèves qui produit un plus haut degré d'acceptation des décisions prises (Davies et Yamashita, 2007), contrairement à une sélection par un tirage au sort (Gilljam, Esaiasson et Lindholm, 2010). L'étude menée par Gilljam *et al.* (2010) contribue à mieux comprendre le degré d'acceptation des décisions prises par les élèves, selon le type de procédure utilisé pour prendre les décisions. Ce sont 1885 participants de 17 à 19 ans, terminant leur dernière année du secondaire en Suède, qui ont répondu à un questionnaire faisant référence à des situations hypothétiques de prises de décisions. Sans surprise, à l'école comme en politique, les élections présentant un haut taux de participation produiraient un plus haut degré d'acceptation et de légitimité aux yeux des autres élèves. Cette façon de faire concorde avec ce qui est vécu dans la société où les élections seraient plus communément reconnues comme procédure pour choisir un représentant (*Ibid.*). Ce processus électoral contribue à donner un sens à l'engagement des élèves et montre que le comité des élèves est pris au sérieux dans l'école (Anacej, 2008; DGEQ, 2005b). Il permet aussi aux élèves d'expérimenter un des fondements d'un système démocratique, soit des représentants choisis librement (Anacej, 2007).

Cependant, des écrits scientifiques révèlent que l'organisation d'élections pour déterminer les délégués au comité des élèves représente parfois une difficulté pour le milieu scolaire (Becquet, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Les élections doivent avoir lieu au début de l'année scolaire, soit à un moment fort occupé pour les enseignantes et enseignants (Becquet, 2009). Aussi, le personnel des écoles rencontre des difficultés à présenter l'intérêt et l'utilité d'un comité des élèves, entraînant des conséquences sur la participation des élèves à ce comité (*Ibid.*) En contrepartie, des élèves soutiennent manquer d'information avant de se porter candidat (Pache-Hébert, 2009), principalement quant à aux objectifs et au fonctionnement du comité des élèves. Ce manque de compréhension fait en sorte de ne pas donner envie aux élèves de se porter candidats, ni d'aller voter lors des élections (Becquet, 2009).

Une autre critique formulée à l'égard des élections est qu'elles concernent uniquement un petit nombre d'élèves de l'école (Pache-Hébert, 2009; Tessier et Mc Andrew 2001). Seuls les candidats populaires auprès des élèves seraient choisis (DGEQ, 2005*b*; Le Gal, 2002) et certains ne pourraient pas participer directement à la vie démocratique de l'école, malgré leur intérêt. De plus, Becquet (2009) met en évidence que ce sont les élèves qui détiennent une expérience positive de la fonction de délégation et ceux qui n'ont pas d'expérience qui se présentent aux élections. Quant à ceux qui détiennent une expérience négative, ils ne se présentent pas comme délégué du comité des élèves (Tessier et Mc Andrew, 2001).

En terme de solutions apportées pour contrer la sélection des candidats populaires auprès de leurs pairs, certains professionnels relatent qu'il est possible de proposer d'autres rôles aux candidats défaits afin qu'ils puissent tout de même contribuer à la vie scolaire, notamment la participation à des sous-comités de travail (Anacej, 2008; ANQ, 2000*a*, 2009*b*). Certaines écoles procèderaient à une rotation des délégués au comité des élèves, au cours d'une même année scolaire (Le Gal, 2002). Enfin, d'autres chercheurs se questionnent sur la nécessité de procéder à une élection compte tenu de la nature des activités du comité qui se limitent souvent à



l'organisation d'activités étudiantes (Tessier et Mc Andrew, 2001). Dans ce cas, une composition du comité sur une base volontaire pourrait être aussi envisagée (*Ibid.*).

### 2.3.3 Le pouvoir accordé aux délégués

Des recherches relèvent que pour qu'un comité des élèves prenne tout son sens, une importance doit être accordée au partage des pouvoirs avec les élèves (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Le comité des élèves est : « le lieu où s'incarne le plus la volonté de l'institution de partager avec la population étudiante le pouvoir de négocier le cadre commun de l'école » (Tessier et Mc Andrew, 2001, p.188). L'étude menée par Condette-Castelin (2009) permet d'apporter un éclairage supplémentaire sur ce sujet. Pour réaliser cette étude, une série d'entretiens auprès d'enseignantes ou enseignants et de directions d'établissements de lycées français ont été menés. Ceux-ci visaient dans un premier temps à relever comment les élèves engagés dans leur école sont perçus par le personnel scolaire et, dans un deuxième temps, si des conceptions divergentes ou convergentes de la participation des élèves existent entre ces acteurs. Il est constaté que dans la réalité, les élèves détiennent souvent un rôle plus consultatif où ils vont formuler des recommandations à des projets déjà entamés par les adultes (*Ibid.*; Flutter, 2006). Ils ne sont pas nécessairement partie prenante de la démarche en étant intégrés dans tout le processus, mais plutôt uniquement dans une partie (Condette-Castelain, 2009; Davies et Yamashita, 2007). C'est dans cette optique que des chercheurs soutiennent que les élèves doivent être considérés comme des experts de certains enjeux et non pas être perçus comme des acteurs à consulter par obligation (Davies et Yamashita, 2007; Flutter, 2006).

L'acceptation des décisions par les élèves peut aider à construire un environnement scolaire basé sur l'équité, l'inclusion, tout en permettant de donner une voix aux élèves (Gilljam *et al.*, 2010). Une école fonctionnera mieux si les élèves acceptent les décisions et qu'ils perçoivent qu'elles sont prises correctement. Ce sont

les décisions prises par référendum qui suscitent le plus l'adhésion des élèves. Au deuxième rang, celles prises par le comité des élèves, tandis que celles relevant du personnel de l'école, au troisième (*Ibid.*). L'imposition de décisions par les adultes pourrait provoquer, dans certains cas, des réactions d'opposition des élèves plus âgés, d'où l'importance de consulter les élèves relativement aux changements dans leur environnement (Flutter, 2006).

Une différence de perception des élèves est relevée relativement au pouvoir qui doit leur être accordé, selon leur âge (Condette-Castelin, 2009; Tessier et McAndrew, 2001). Les élèves du primaire ont plus tendance à se conformer aux limites imposées par les adultes, tandis que ceux du secondaire défendent davantage leurs points de vue, même s'ils pensent qu'ils peuvent se causer des préjudices (Condette-Castelain, 2009). Pour les élèves du primaire, le simple fait de pouvoir agir sur leur école les satisfait et ils n'exigent pas que leur champ d'action soit élargi (Tessier et Mc Andrew, 2001). Ils n'ont pas l'impression que cette tâche leur revient, mais plutôt qu'elle appartient aux adultes (*Ibid.*). Cette conception n'est pas partagée par les élèves du secondaire puisque ceux-ci estiment que « la parole leur a été confisquée et qu'ils sont victimes d'un préjudice » (Condette-Castelain, 2009, p.58). Cette différence de perception entre les élèves du primaire et ceux du secondaire pourrait s'expliquer par le fait que les premiers ont un âge qui correspond à une étape du développement plus conformiste que les seconds (Tessier et Mc Andrew, 2001).

Souvent les interventions des élèves sont centrées « principalement sur l'amélioration de leur quotidien. » (Becquet, 2009, p.73). Ils énoncent leurs demandes (menus à la cafétéria, poubelles, uniformes scolaires) et soulignent certains manques (papier hygiénique, savon, bancs) (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; DGEQ, 2005b; Pache-Hébert, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Les principales réalisations attribuées au comité des élèves ont trait à des modifications apportées aux installations de l'école et à son environnement (Buritt et Gunter, 2013; Davies et Yamashita, 2007). Relevons toutefois que pour les élèves ce

n'est pas la quantité des sujets abordés qui importe, mais le nombre de décisions prises (Pache-Hébert, 2009).

Pour que le comité des élèves constitue un espace de participation démocratique des élèves à la vie scolaire, une place réelle doit être accordée aux élèves dans la structure scolaire et ils doivent pouvoir agir comme acteurs de changement dans leur milieu en y apportant des modifications (Davies et Yamashita, 2007; Flutter, 2006; Pache-Hébert, 2009). Le comité des élèves doit être considéré comme l'une des composantes de la vie scolaire et il doit être lié aux autres espaces de participation des élèves de l'école (Davies et Yamashita, 2007). Il est nécessaire que les élèves détiennent « un pouvoir réel [...] où leur voix sera écoutée » (DGEQ, 2005a, p.11).

## **2.4 Les acteurs adultes en lien avec le comité des élèves**

Plusieurs acteurs adultes doivent assurer l'encadrement du comité des élèves dans une école, car, comme le soulignent des professionnels du milieu scolaire, amener les élèves à s'engager dans une démarche démocratique exige un travail conjoint des membres du personnel (DGEQ, 2005a; Le Gal, 2002; Marchant, 2011). Dans les milieux où les adultes souhaitent un comité des élèves autonome et influent, ils mettent généralement les moyens en œuvre pour y parvenir (Bernier, 1997). Il n'est pas suffisant de souhaiter mettre en place un comité des élèves, il faut que les adultes de l'école acceptent de créer une structure réellement démocratique qui permettra de « donner la parole aux enfants, de les écouter, de les faire participer aux décisions sur les affaires qui les concernent » (Le Gal, 2002, p.151). Un adulte est généralement responsable du comité des élèves : l'accompagnatrice ou l'accompagnateur. En plus de cet adulte, la direction de l'établissement détient aussi des rôles particuliers. Il est important que chacun connaisse ses rôles afin de les assumer (Anacej, 2008; Le Gal, 2002).

#### 2.4.1 Le rôle de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur

Il s'avère nécessaire de désigner un ou des adultes pour coordonner le comité des élèves (ANQ, 2009a, 2009b; CSE, 2006). Un adulte de l'école, nommé accompagnatrice ou accompagnateur, est chargé de l'encadrement du comité des élèves et voit à son bon fonctionnement et à son efficacité (DGEQ, 2005a, 2005b). Il « coordonne », « conseille », « guide », « soutient » et « encadre » les élèves ainsi que les travaux du comité (Anacej, 2006; ANQ, 2009a, 2009b; DGEQ, 2005b). Il détient donc un rôle central quant à l'encadrement du comité des élèves et assume une responsabilité afin qu'il remplisse sa mission éducative (Becquet, 2009 ; Davies et Yamashita, 2007).

Son rôle consiste essentiellement à accompagner les élèves dans la prise de décisions et à assurer la communication avec les différents acteurs de l'école (Keogh et Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009). Des adultes ayant assumé ce rôle révèlent que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit accepter de ne pas tout contrôler, avoir confiance en la prise de décisions par les élèves ainsi que faire preuve d'ouverture et d'écoute (Pache-Hébert, 2009). Certains affirment aussi qu'ils doivent être déterminés à faire avancer les travaux du comité et rencontrer à plusieurs reprises la direction de l'établissement. Ainsi, ils ne doivent pas craindre de remettre en question l'ordre établi (*Ibid.*).

L'Assemblée nationale du Québec (2009b) soutient que cet adulte assure la mise en pratique des valeurs démocratiques « comme la liberté d'expression, le respect des opinions des autres, l'art du compromis, la solidarité, la justice, la tolérance, l'équité, l'égalité, la représentation, le droit de vote et l'accès à l'information » (p.20). Les accompagnatrices et accompagnateurs relèvent qu'au début, c'est principalement eux qui guident les échanges, donnent la parole, assurent le respect de l'ordre du jour et aident à la prise de décisions (Le Gal, 2002). Mais, peu à peu, ces fonctions peuvent être assumées par les élèves (*Ibid.*). En fait,

l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit viser à ce que les élèves deviennent de plus en plus autonomes dans l'exercice de leurs fonctions (DGEQ, 2005a, 2005b; Laplace, 2008). L'un des défis auquel l'accompagnateur adulte fait face est qu'il « doit impulser sans orienter, relancer sans influencer » (Anacej, 2008, p.17). Il doit faire preuve d'une grande écoute et intervenir le moins possible (Laplace, 2008). Il est nécessaire qu'il puisse accueillir l'incertitude, car donner la parole aux élèves revêt un caractère imprévisible (Laplace, 2008). Il est aussi celui qui peut inculquer une notion de plaisir aux travaux du comité, il est « celui qui donne envie d'être là » (Anacej, 2007, p.30 ). En fait, ce rôle est teinté en grande partie par la personnalité de celui ou celle qui l'exerce (Rueff-Escoubès et Moreau, 1987).

Les scientifiques et les professionnels reconnaissent que le rôle d'encadrement du comité des élèves est complexe et parfois contradictoire (Anacej, 2008; DGEQ, 2005a; Keogh et Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009), puisque cet adulte détient un double rôle en étant à la fois un représentant des membres du personnel et un mentor pour les élèves (Pache-Hébert, 2009). Davies et Yamashita (2007) exposent qu'une personne doit être attitrée au comité des élèves et que cette responsabilité doit faire partie de sa définition de tâche professionnelle. Plusieurs directions éprouvent toutefois de la difficulté à attribuer la tâche d'accompagner le comité des élèves aux membres du personnel (Becquet, 2009). Cependant, ce problème se présente davantage dans les milieux où les directions n'ont pas la conviction de la pertinence du comité (*Ibid.*).

Le manque de temps et le manque de formation constituent les deux principales difficultés dans l'exercice de ce rôle. Le temps requis pour mettre en œuvre le comité, accompagner les élèves, assurer le suivi des décisions prises représente parfois un obstacle pour les accompagnatrices ou accompagnateurs (Davies et Yamashita, 2007; Le Gal, 2002). Le manque de formation pour assumer l'encadrement du comité des élèves est aussi relevé par plusieurs accompagnatrices ou accompagnateurs (Pache-Hébert, 2009). Ils soutiennent se sentir tiraillés dans leur

rôle d'intermédiaire entre les élèves délégués et les adultes de l'école. L'équilibre entre, d'une part, la responsabilité complète laissée aux élèves ou, d'autre part, la responsabilité assumée entièrement par les adultes semble difficile à atteindre (*Ibid.*).

#### 2.4.2 Le rôle de la direction de l'établissement

Selon la Loi sur l'instruction publique, au deuxième cycle du secondaire, la direction de l'établissement a la responsabilité de former le comité des élèves au mois de septembre de chaque année scolaire (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.5.). Depuis le mois de juillet 2012, cette loi stipule aussi que la direction doit, sur recommandation des membres de l'équipe constituée relativement à l'application du Plan de lutte contre l'intimidation et la violence, « appuyer tout regroupement d'élèves désirant réaliser des activités utiles pour lutter contre l'intimidation et la violence » (*Ibid.*, art. 96.7.1.).

La direction de l'établissement assure la stabilité et le bon fonctionnement du comité des élèves (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; FJÎM, 2005). Elle oriente la vision des membres du personnel à l'égard de ce comité (Bernier, 1997), ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, la perception de la direction ainsi que la culture globale de l'école influencent l'attitude des enseignantes et enseignants à l'égard du comité des élèves (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007). Dans les établissements où les directions trouvent la mesure d'instauration d'un comité des élèves pertinente, une plus grande mobilisation des élèves et des membres du personnel est observée, et ce, peu importe la dimension et le type de l'établissement (Becquet, 2009). Les écoles où les travaux du comité des élèves aboutissent réellement sont principalement celles où la direction croit à la contribution des élèves (Davies et Yamashita, 2007).

Buritt et Gunter (2013) ont analysé des questionnaires auxquels ont répondu des directions de 50 écoles primaires d'Angleterre afin de dresser un portrait des

comités des élèves. Ils relèvent comment ils sont intégrés dans la vie scolaire en fonction de leur organisation, leur composition et de l'ordre du jour des rencontres. Ces auteurs soutiennent que la direction détient un droit de veto sur les décisions prises au comité des élèves, puisque c'est elle qui accepte ou refuse les propositions soumises par les élèves. La direction doit faire preuve d'ouverture d'esprit et d'un désir d'accorder une place aux élèves dans l'école (Bernier, 1997). Dans l'ensemble, les directions des établissements se montrent plutôt favorables à la participation des élèves, mais elles conservent une certaine méfiance craignant que le fonctionnement de l'établissement soit perturbé (Condette-Castelain, 2009). Dans ce cas, elles le perçoivent comme une atteinte à leurs compétences de dirigeant (*Ibid.*).

Des directions éprouvent un certain malaise à ce que les délégués n'abordent que les problèmes matériels de l'école et les considèrent comme des consommateurs (Becquet, 2009; Pache-Hébert, 2009). Certaines sont d'avis que les délégués sont incapables d'avoir une perspective plus globale de l'école et qu'ils sont centrés sur leurs propres besoins (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009). Les deux parties seraient donc insatisfaites, puisque les directions « constatent que les délégués n'abordent pas les sujets dont ils aimeraient qu'ils parlent ou aimeraient parler », tandis que les élèves « n'osent pas engager des discussions qu'ils souhaiteraient avoir afin d'éviter d'essuyer un refus ou de susciter une réaction » de la part des membres du personnel (Becquet, 2009, p. 73). Il est cependant intéressant de constater que le thème du cadre de vie de l'école se présente ainsi comme un sujet plus consensuel (*Ibid.*).

#### 2.4.3 Les rôles et les défis des acteurs adultes par rapport au comité des élèves

Le comité des élèves nécessite la participation de plusieurs acteurs adultes dans l'école afin d'être intégré à la vie scolaire. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur du comité et la direction de l'établissement ont des rôles à

assumer. Le tableau suivant résume les rôles de chacun de ces acteurs relativement au comité des élèves ainsi que les défis dans l'exercice de leurs rôles.

Tableau 2

Les rôles et les défis des acteurs adultes en lien avec le comité des élèves

<b>Acteurs</b>	<b>Rôles</b>	<b>Défis liés à leurs rôles</b>
Accompagnatrice ou accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonner, conseiller, guider, soutenir les délégués</li> <li>• Assurer le lien entre le comité et les autres acteurs de l'école</li> <li>• Viser l'autonomie des délégués</li> <li>• Veiller au fonctionnement démocratique du comité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accorder du temps</li> <li>• Accepter l'incertitude</li> <li>• Dépendre de la volonté de la direction pour les réalisations du comité</li> <li>• Accompagner les délégués sans décider pour eux</li> <li>• Suivre une formation</li> <li>• Accepter que les délégués prennent des décisions</li> </ul>
Direction d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Former le comité des élèves</li> <li>• Déterminer les modalités électorales</li> <li>• Assurer la stabilité et le bon fonctionnement du comité</li> <li>• Orienter la vision de l'équipe-école à l'égard du comité</li> <li>• Détenir un droit de veto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considérer la contribution des délégués</li> <li>• Accepter que les délégués prennent des décisions</li> <li>• Engager l'équipe-école</li> </ul>

### 3. DES LACUNES RELEVÉES QUANT À L'ACTUALISATION DES COMITÉS DES ÉLÈVES

Le comité des élèves présente plusieurs bénéfices pour la vie scolaire et pour les élèves qui y sont délégués. Lorsqu'il est mis en œuvre dans une école, différents acteurs ont des rôles à y assumer. Ces rôles comportent des défis auxquels les acteurs doivent faire face. La documentation sur les comités des élèves amène à relever différentes lacunes quant à l'actualisation des comités des élèves dans les écoles. Celles-ci concernent principalement le manque de cohérence entre les visées éducatives et la pratique, des conceptions divergentes des acteurs, le peu de temps



alloué au comité, la longueur du processus décisionnel et l'absence de formation des acteurs.

### **3.1 Le manque de cohérence entre les visées éducatives et la pratique**

Plusieurs écrits scientifiques relèvent le manque de cohérence entre les énoncés de la documentation officielle régissant ce comité et les pratiques scolaires qui y sont liées, notamment quant aux sujets pouvant y être abordés (Becquet, 2009; Condette-Castelin, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). La participation des élèves dans le fonctionnement de la classe ou dans les groupes d'activités parascolaires ne pose pas de problème pour le personnel scolaire, elle est davantage source de divergence lorsqu'il est question de la vie de l'établissement (Becquet, 2009; Condette-Castelain, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Tessier et Mc Andrew, 2001). En ce sens, les textes officiels de certaines écoles portent à croire que les élèves peuvent s'exprimer sur toutes questions relevant de la vie et du travail scolaire, mais les propos émis par des acteurs directement en lien avec un comité des élèves laissent présager qu'il n'est pas toujours possible pour les élèves de traiter des enseignants et de la pédagogie (Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009). L'absence de consultation des élèves par rapport à l'élaboration ou à la révision du code de vie de l'école est également notée (Davies et Yamashita, 2007; Tessier et Mc Andrew, 2001). En revanche, les études insistent sur le fait que les élèves doivent être impliqués au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, car il s'agit des préoccupations premières de l'école (Davies et Yamashita, 2007; DGEQ, 2005b; Lavengurg, 1970).

Plusieurs chercheurs relèvent l'importance de baliser le rôle et les fonctions du comité des élèves dans une politique institutionnelle afin de définir ce qui est attendu de la participation des élèves (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005). McFarland et Starmanns (2009) qui ont examiné les chartes institutionnelles de 362 écoles secondaires des États-Unis relèvent que les grandes écoles ont

davantage tendance à inclure le comité des élèves dans leur charte que les plus petites écoles. Le fait d'intégrer le comité des élèves à l'ensemble des structures de l'école et d'encourager la participation des élèves dans toutes ses composantes est reconnu comme un facteur favorable au fonctionnement du comité des élèves (Buritt et Gunter, 2013; Davies et Yamashita, 2007; Inman et Burke, 2002; Keogh et Whyte, 2005). Il est donc important d'identifier les domaines pour lesquels les élèves « auront le droit de décider seuls, ceux dans lesquels ils pourront négocier et décider avec les enseignants et ceux qui ne relèvent que des adultes » (Le Gal, 2002, p.153). Le pédagogue français Claude Laplace soutient qu'en l'absence d'une délimitation préalable des dossiers et des sujets pouvant être traités au comité des élèves, ce comité est souvent réduit « à son expression la plus facile et la plus pauvre, celle des plaintes et des problèmes » (2008, p.72).

### **3.2 Des conceptions différentes du comité des élèves entre les membres du personnel**

Ce ne sont pas tous les membres du personnel qui conçoivent de la même manière le rôle et les responsabilités qui reviennent au comité des élèves (Biermann, 2006; Le Gal, 2002). Le comité des élèves est généralement articulé autour de deux principes : politique et gestionnaire (Becquet, 2009). Du premier principe, l'élève est considéré comme un citoyen en formation, tandis que du second, il est vu comme un usager qui a la possibilité de faire valoir ses demandes et de donner son avis (*Ibid.*).

La participation des élèves peut être une source de discordance entre le personnel scolaire qui la conçoit de façon différente (Condette-Castelain, 2009). Pour certains, l'expression des élèves est utile et constitue un apprentissage de la démocratie, pour d'autres, elle représente une perte de temps causant une distraction aux apprentissages (*Ibid.*). Certains membres du personnel scolaire seraient plus réticents à accorder une plus grande place aux élèves et aux parents dans le processus décisionnel de la vie scolaire (*Ibid.*). Une des craintes des enseignantes et enseignants à former des élèves actifs serait qu'ils deviennent réactifs, pouvant

« remettre en cause leur autorité » (*Ibid.*, p.62). De plus, certaines enseignantes et certains enseignants considèrent qu'il s'agit d'une erreur de laisser croire aux élèves qu'ils peuvent donner leur avis sur tous les sujets relatifs à l'école et qu'ils sont en position égalitaire avec les adultes (*Ibid.*). D'autres croient que de fausses attentes peuvent être créées et que les élèves pourraient penser qu'ils ont davantage de pouvoir qu'ils en ont réellement (Davies et Yamashita, 2007).

Le personnel scolaire établit aussi une distinction entre une instance consultative et une instance délibérative (Condette-Castelain, 2009). Alors que l'instance consultative est généralement bien perçue, exigeant des adultes d'être attentifs aux demandes et aux besoins des élèves, l'instance délibérative est, pour sa part, davantage considérée comme menaçante. Certains adultes craignent « ne pouvoir maîtriser les débats et rétablir si besoin la situation en leur faveur » (Condette, 2007, dans *Ibid.*, p.56). L'accord de tout le personnel scolaire demeure un idéal à atteindre, car ce sont eux qui peuvent susciter l'engagement des élèves (Le Gal, 2002).

### **3.3 Le peu de temps alloué au comité des élèves**

Pas assez de temps est alloué pour s'engager dans les travaux du comité des élèves, pour consulter les élèves, pour organiser et tenir les réunions et pour émettre des rétroactions (Gilljam *et al.*, 2010). L'étude menée par Janner-Raimondi (2009) s'est intéressée à l'historicité et à la jurisprudence dans les comités des élèves à l'école primaire en France. Cette étude relève que le défi de la continuité des travaux du comité des élèves est posé dans plusieurs milieux. Les décisions prises lors des rencontres du comité des élèves ne sont pas nécessairement rappelées d'une rencontre à l'autre, et ce, bien qu'elles soient habituellement consignées par écrit. Soulignons que les données de cette étude ont été recueillies par l'observation de rencontres de comités des élèves de tous les cycles du primaire et par des entretiens semi-dirigés avec des élèves et des enseignantes ou enseignants.

Pour pallier ces difficultés, les écrits professionnels conduisent à reconnaître que le comité des élèves doit se réunir fréquemment et permettre aux élèves de décider rapidement, parfois dès la première délibération (Le Gal, 2002; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Les rencontres des comités des élèves ont souvent lieu sur l'heure du midi ou après les périodes de cours (DGEQ, s.d), alors qu'elles devraient se tenir à l'horaire de classe et idéalement, avoir lieu toutes les semaines (Davies et Yamashita, 2007).

### **3.4 Un long processus de prise de décision**

Le processus menant à des réalisations du comité des élèves est souvent long et fastidieux, ce qui entraîne découragements et frustrations de la part des élèves (Davies et Yamashita, 2007; Flutter, 2006; Pache-Hébert, 2009), ainsi qu'un sentiment que leurs opinions ne sont pas prises au sérieux (Flutter, 2006). Relevons que les impacts des décisions prises par les élèves dans les comités des élèves sont variables selon les milieux (Davies et Yamashita, 2007).

Afin de maintenir la motivation des élèves et donner un sens au comité des élèves, plusieurs auteurs soulignent que les élèves ont besoin de voir les résultats concrets de leur participation et y attribuer des changements dans leur milieu (Anacej, 2006; Davies et Yamashita, 2007; Flutter, 2006; Pache-Hébert, 2009). L'intérêt pour l'engagement au comité des élèves « repose sur la construction d'une confiance dans la possibilité d'un dialogue et dans celle d'être en présence d'interlocuteurs attentifs et loyaux » (Becquet, 2009, p. 77). Aussi, il est nécessaire de viser des réalisations à court terme et ainsi rendre leur participation efficace (*Ibid.*), car ils s'attendent à des résultats rapides à la suite de leurs décisions (Cotmore, 2004; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; Le Gal, 2002; Marchant, 2011; Taylor et Johnson, 2002). Pour les élèves, il n'est pas suffisant de pouvoir soumettre des propositions, mais « la participation doit induire une capacité

à agir sur des projets ou des questions concrètes, y compris par le fait de donner un avis sur celles-ci » (Anacej, 2006, p.9).

Une étude a été menée afin de mieux comprendre l'expérience d'élèves du collège, soit de niveau postsecondaire, participant aux associations étudiantes, aux États-Unis (Miles, 2010). Les données de cette étude ont été colligées à partir d'entrevues auprès de présidents d'instances de représentation des élèves de leur école. Cette étude recommande que les élèves du comité des élèves organisent, entre autres, des activités telles des collectes de fonds et des campagnes de sensibilisation. De plus, l'ordre du jour des rencontres du comité des élèves doit également faire en sorte que les élèves soient engagés dans des actions réelles et positives (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005).

### **3.5 L'absence de formation des acteurs**

Les écrits scientifiques et professionnels sur les comités des élèves relèvent la pertinence de suivre une formation pour assumer les fonctions de délégué et d'accompagnatrice ou d'accompagnateur du comité des élèves (Anacej, 2007, 2008; ANQ, 2009a, 2009b; Condette-Castelain, 2009; CSE, 2006; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; Le Gal, 2002; Marchant, 2011; Pache-Hébert, 2009). La formation des différents acteurs se révèle comme un des éléments favorisant sa réussite (Condette-Castelain, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Lavengurg, 1970). Une formation susciterait « une juste connaissance du partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation, de leurs fonctions et de leurs pouvoirs au sein des instances ainsi que de la frontière de leur rôle par rapport aux autres acteurs » (CSE, 2006, p.91).

La formation des élèves délégués leur permet de mieux comprendre le fonctionnement du comité des élèves et leurs rôles, en plus de les outiller pour développer certaines compétences nécessaires à l'exercice de leurs rôles (Anacej,

2007, 2008; ANQ, 2009a, 2009b; CSE, 2006; Le Gal, 2002; Marchant, 2011; Pache-Hébert, 2009). Des accompagnatrices ou accompagnateurs sont d'avis que les formations devraient amener les élèves à penser aux autres élèves et pas uniquement à faire part de leurs besoins individuels (Pache-Hébert, 2009). Ils considèrent aussi que l'écoute, la sensibilité, l'ouverture à l'autre, le travail d'équipe, la capacité de communication et la créativité doivent être développés (*Ibid.*).

Une recherche menée dans 55 écoles secondaires aux États-Unis relève que ceux qui ont suivi une formation avant d'assumer leur fonction reconnaissent davantage l'importance de l'implication de tous les élèves de l'école et non uniquement de la part des élus (Lavenburg, 1970). Ils sont plus sensibles à les considérer dans leurs réflexions et leurs réalisations (*Ibid.*). Des accompagnatrices ou accompagnateurs de comités des élèves soutiennent que les formations offertes aux délégués permettent d'accepter plus facilement le comité, de faire plus d'efforts pour améliorer les conditions scolaires, de s'intéresser à un programme d'activités plus global, d'être plus démocratiques et plus efficaces pour résoudre des conflits, d'employer un meilleur processus d'évaluation (*Ibid.*). En résumé, les formations offertes aux délégués des comités des élèves peuvent produire des changements au niveau des attitudes et améliorent le comportement des délégués (*Ibid.*). Spécifions que les données de cette étude ont été recueillies auprès d'accompagnatrices et d'accompagnateurs de comités des élèves, de directions d'établissements.

En ce qui concerne la formation des accompagnatrices ou accompagnateurs, aucune recherche s'étant intéressée précisément à cet aspect n'a été recensée. Les enseignantes ou enseignants ne sont pas formés pour assumer un rôle lié au comité des élèves dans leur formation initiale (CSE, 1998). La formation initiale du personnel scolaire représenterait une piste de solution afin de les outiller pour accorder un espace de participation des élèves à la vie scolaire (Condette-Castelain, 2009).

Nous identifions plusieurs lacunes quant au fonctionnement du comité des élèves. Il s'agit du manque de cohérence entre les visées éducatives et la pratique, de conceptions différentes du comité des élèves entre les membres du personnel, du peu de temps alloué au comité, du long processus de prise de décision et de l'absence de formation des acteurs. Ces lacunes dans les pratiques du comité des élèves qui ont été mises en évidence nous conduisent à poser notre problème de recherche.

#### 4. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Le gouvernement du Québec a des visées ambitieuses d'éducation à la démocratie des élèves. Ces visées s'inscrivent principalement dans la mission de socialisation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006a). Autant dans le cadre des activités formelles que complémentaires, les élèves développent des compétences qui les préparent à exercer leur rôle de citoyens dans une société démocratique (*Ibid.*). Les élèves sont amenés à acquérir des savoirs relatifs aux diverses sociétés et aux institutions démocratiques dans le cadre de l'enseignement dispensé dans le domaine disciplinaire de l'univers social, ainsi qu'à vivre des expériences d'engagement dans leur milieu.

Le comité des élèves vise à permettre aux élèves d'être engagés dans leur école et de prendre part à sa gouvernance. D'ailleurs, la Loi sur l'instruction publique exige que les écoles secondaires offrant une formation de deuxième cycle mettent en place ce comité au sein de leur institution. Considérant que cette structure initie les élèves à une participation à une structure démocratique dans leur école, d'autres ordres d'enseignement font le choix de l'instaurer, notamment au primaire (ANQ, 2009a; DGEQ, 2005a). Cette structure de participation relève des services complémentaires de l'école (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.6). L'instauration de ce comité cherche avant tout à permettre aux élèves de participer à l'amélioration de leur école et à s'engager dans un processus

démocratique (ANQ, 2009a ; DGEQ, 2005a, Gouvernement du Québec, 2002; Pache-Hébert, 2009).

La recension des écrits réalisée principalement à partir d'études menées à l'international, amène à relever que plusieurs conditions doivent être réunies afin que cette structure puisse atteindre ses visées éducatives. En ce sens, la collaboration de plusieurs acteurs s'avère nécessaire (DGEQ, 2005a, Le Gal, 2002; Marchant, 2011), tout comme l'assurance d'un fonctionnement accordant une place réelle aux élèves dans la structure scolaire (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009; Tessier et McAndrew, 2001). Les recherches sur le sujet relèvent que plusieurs divergences entre les acteurs surviennent lors de la mise en œuvre de ces comités, ce qui entraîne des difficultés dans son fonctionnement (Biermann, 2006; Le Gal, 2002). Les acteurs doivent développer une vision partagée de leur rôle et de celui du comité dans l'école. La figure suivante résume les principaux éléments énoncés dans la documentation relativement au comité des élèves.



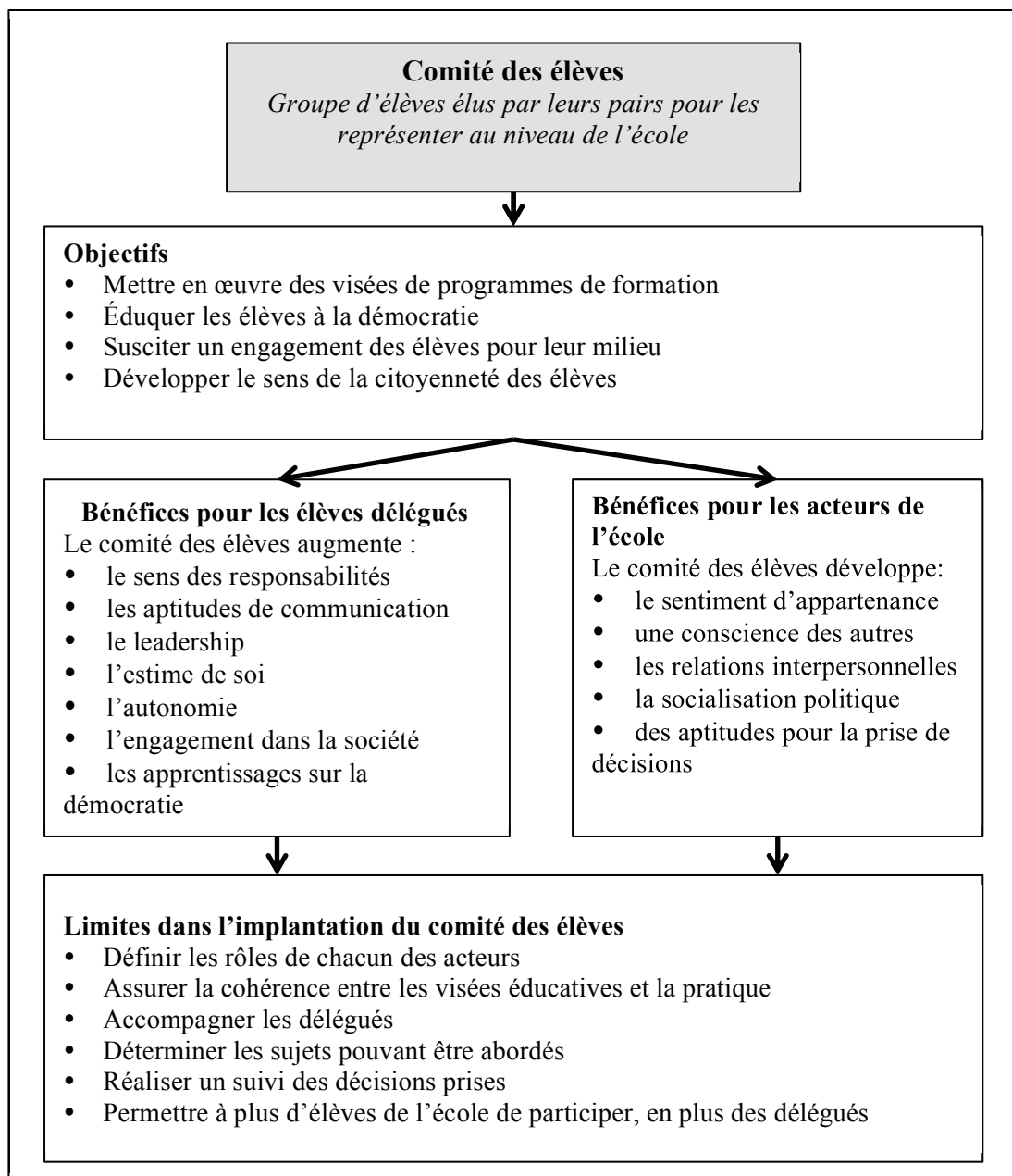


Figure 2  
Les principaux objectifs, bénéfices et limites associées au comité des élèves

Les travaux de Perrenoud (1993) sur le curriculum exposent toutefois qu'il existe généralement un décalage entre le curriculum formel et le curriculum réel. À partir des connaissances disponibles sur le comité des élèves, nous ne sommes pas en

mesure de relever les écarts entre les visées du comité des élèves promues par la documentation officielle et les réalités concrètes reliées à son implantation dans les écoles primaires. Il s'agit du questionnement à la base de cette recherche.

Au Québec, nous disposons de très peu de données permettant de dresser un portrait de ces comités dans les écoles. Il est impossible de savoir comment ils sont mis en œuvre, de quelles manières les acteurs sont formés pour assumer leur rôle et comment ils fonctionnent dans les écoles. Aussi, l'accompagnatrice ou accompagnateur qui encadre le comité des élèves est considéré comme un acteur important pour guider les élèves du primaire. Ces élèves sont jeunes et ils ont besoin d'être soutenus pour assumer leurs rôles au comité des élèves et comprendre ce qui est attendu d'eux. Les accompagnatrices et les accompagnateurs détiennent ainsi un rôle central pour assurer les visées éducatives de ce comité, mais peu d'études portent sur ces acteurs. Enfin, nous constatons qu'une fois que le comité des élèves est confronté à la réalité scolaire, plusieurs difficultés surviennent. Mais, nous relevons également que peu d'écrits scientifiques permettent de comprendre ces éléments de façon systématique.

En somme, le problème que nous voulons étudier porte sur les éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire. Nous voulons toutefois ancrer le comité des élèves dans le contexte de socialisation politique des élèves afin de le situer en fonction d'une visée éducative globale. Selon la documentation officielle, le comité des élèves tente de favoriser une éducation à la démocratie, laquelle s'insère dans le concept plus vaste de socialisation politique. Spécifions que la socialisation politique établit le rapport que l'individu entretient avec la politique et constitue une dimension d'un large processus qui s'opère dès l'enfance (Percheron, 1993). Dans le cadre de cette étude, il n'est toutefois pas question de mesurer l'effet du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves, mais bien de définir le concept pour comprendre le contexte global dans lequel cette recherche s'inscrit.

Pour mieux éclairer le problème de recherche, il nous apparaît nécessaire de mettre en évidence ce que signifie la socialisation politique et de préciser la contribution des différents agents quant à celle-ci, dont l'école. C'est ce que nous mettons en lumière par le cadre de référence de cette recherche.

## **DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le comité des élèves s'inscrit particulièrement dans la mission de socialisation de l'école québécoise. Dans ce chapitre, il est question de définir la socialisation politique et d'accorder une attention particulière à la socialisation politique des jeunes. La socialisation politique ne concerne pas uniquement l'école, mais toutes les sphères de la vie. À l'école, la socialisation politique des élèves se développe par les interactions avec les enseignantes et enseignants et avec les pairs ainsi que par l'éducation à la démocratie. Nous précisons comment s'inscrit l'éducation à la démocratie dans la socialisation politique. Cependant, l'opérationnalisation de la jonction entre le comité des élèves et l'éducation à la démocratie ne sera pas traitée. Nous situerons plutôt le comité des élèves dans un espace plus vaste de socialisation politique des élèves. La participation au comité des élèves est considérée comme une expérience qui aura des répercussions tout au long de la vie et ne se limite pas au contexte scolaire.

Bien que des auteurs soutiennent que le comité des élèves peut encourager la socialisation politique des élèves (Beck et Jennings, 1982; Hank et Eckland, 1978; McFarland et Thomas, 2006 dans McFarland et Starmanns, 2009), cette recherche ne porte pas sur les effets du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves. Le concept de socialisation politique est défini pour exposer le contexte global dans lequel la recherche s'inscrit. Dans ce chapitre, nous apportons un éclairage sur le rôle de différents agents en lien avec la socialisation politique et identifions des aspects qui influencent les individus de 30 ans et moins à cet égard.

### **1. LA SOCIALISATION**

Socialiser, « c'est transformer un individu d'un être asocial en un être social en lui inculquant des modes de penser, de sentir, d'agir » (Boudon et Bourricaud,

1994, p. 208). La socialisation est une construction identitaire, « un processus d'expérimentation progressive, depuis la petite enfance jusqu'à la mort, des positions, attitudes, orientations, conduites qui définissent un individu et sa vision du monde » (Mesure et Savian, 2006, p.1090). Ce processus représente un apprentissage de la vie en société où les normes, les valeurs, le code symbolique sont intériorisés (Garwitz, 1994, dans Barreyre, 1995; Rocher, 1969), afin que l'individu s'approprie les règles qui lui sont extérieures (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 1996). De plus, soulignons que la socialisation d'un individu diffère en fonction de plusieurs facteurs, dont sa classe sociale et son genre (Darmon, 2007). Elle crée une base commune aux générations, ce qui aura parfois pour effet de rassembler des individus nés à une même époque, mais aussi d'opposer des générations les unes aux autres (*Ibid.*). La socialisation permettra de développer une conscience collective de la société et « d'augmenter la solidarité entre les membres du groupe » (Boudon et Bourricaud, 1994, p.208).

Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage et d'ajustements qui concerne différentes sphères de la vie (Garwitz, 1994 dans Barreyre, 1995; Darmon, 2007). Par contre, la socialisation ne se réduit pas aux processus exclusivement éducatifs, mais se compose d'expériences diverses (Darmon, 2007). Elle est un processus adaptatif puisque l'individu confronté à une situation nouvelle ou à un environnement nouveau a généralement « la capacité de modifier certains effets de la socialisation antérieure à laquelle il a été exposé » (Boudon et Bourricaud, 1994, p. 531). Le produit de la socialisation devient donc très personnel du fait qu'il ne peut y avoir de modèle universel de socialisation puisqu'elle « est toujours le fruit de la rencontre de l'histoire de chacun avec celle de la société tout entière » (Percheron, 1993, p. 193).

### **1.1 La socialisation primaire**

C'est au cours de l'enfance et de l'adolescence que s'opère la socialisation primaire (Boudon et Bourricaud, 1994; Darmon, 2007). Cette première socialisation

permet le « modelage de l'enfant par la société globale et locale dans laquelle il est élevé » (Darmon, 2007, p. 15). La socialisation de l'individu a lieu dès sa naissance, dans un premier temps par l'entremise de la famille. L'enfant se fait en quelque sorte imposer ses influences (*Ibid.*). Ce premier contact avec la transmission des normes et des valeurs revêt un caractère de grande importance, car elle constitue un premier repère pour l'enfant. Il représente ainsi les assises des autres références qui seront acquises ultérieurement par la socialisation secondaire (*Ibid.*).

## **1.2 La socialisation secondaire**

La socialisation ne se limite pas à l'enfance, mais représente un processus qui sera réalisé en continu, tout au long de la vie (Boudon et Bourricaud, 1994; Darmon, 2007; Mesure et Savidan, 2006). La socialisation secondaire « consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ». (Darmon, 2007, p. 70). Alors que la socialisation primaire construit l'individu, la socialisation secondaire est une reconstruction, car elle doit composer avec les effets de la socialisation primaire au cours de laquelle l'individu a été forgé (*Ibid.*).

Plusieurs lieux et relations interpersonnelles permettent à l'individu d'interagir et de s'accomplir au cours de sa vie. Il suffit de penser aux institutions de formation professionnelle, au monde du travail, au couple, au groupe de pairs, aux partis politiques et aux syndicats (Darmon, 2007; Mesure et Savidan, 2006). Ces différents lieux de socialisation peuvent agir en même temps sur l'individu, autant de manières congruentes que divergentes (Darmon, 2007).

## 2. LA SOCIALISATION POLITIQUE

Soulignons à nouveau que le comité des élèves s'inscrit dans le processus de socialisation politique des élèves. Il sera question de définir ce qui est entendu par la socialisation politique et de comprendre la contribution de différents agents.

### 2.1 Une définition de la socialisation politique

Le concept de socialisation politique émerge à partir des premières associations entre socialisation et éducation, des travaux de Durkheim ainsi que de ceux faits par l'école américaine de sociologie et d'anthropologie (Percheron, 1993). La socialisation politique se « définit comme l'acquisition des codes et des représentations qui délimitent le champ du politique, mais aussi comme un processus de formation, d'expression et de différenciation de choix politiques personnels » (Muxel, 1996, p. 66). En fait, la socialisation politique est incluse dans un processus plus global, soit la construction de l'identité sociale de chaque personne, « requérant l'acquisition d'un certain nombre de codes symboliques, de normes ou de conduite, parmi lesquels figurent les attitudes et les comportements politiques » (Percheron, 1993, p. 8).

Il s'agit d'un processus qui amène l'individu à exercer une maîtrise sur son environnement, en participant à la « recherche d'une identité culturelle et sociale » (Percheron, Bonnal, Boy, Dehan, Grunberg et Subileau, 1978, p. 37). L'une des visées de la socialisation politique est de « comprendre un lien rétabli entre la logique individuelle et la logique collective de l'action qui pourraient se lire dans une complémentarité efficiente en matière de sens » (Rossini, 2005, p. 153).

La socialisation politique constitue un processus en continu (Percheron *et al.*, 1978; Percheron, 1993) qui n'est pas toujours explicite ou intentionnel (Muxel, 2001). Ainsi, les choix et les comportements politiques ne résultent pas

nécessairement d'enseignements politiques formels, mais se définissent à partir d'actions et d'attitudes plus ou moins visibles (*Ibid.*). En effet, outre le fait de voter ou d'être membre d'un parti politique, nous retrouvons plusieurs attitudes politiques dont : « s'intéresser ou non à la politique, exprimer un choix personnel, participer à une grève ou à une manifestation, s'engager dans un mouvement ou dans une association ayant un caractère politique » (Muxel, 1996, p.66). C'est par la rencontre de ces différents niveaux d'implication que se réalise l'entrée en politique (*Ibid.*).

La socialisation politique est liée à plusieurs facteurs sociaux qui relèvent des conditions d'existence propre à l'individu (la taille de la famille, le rang dans la fratrie, l'âge et le sexe) ainsi que de sa réalité plus globale (le niveau de revenu de la famille, la profession des parents et la structure économique du milieu) (Percheron *et al.*, 1978). Ces différents facteurs modèlent l'identité politique des individus (Muxel, 1996) et donnent à l'enfant « un acquis social, idéologique et culturel qui lui fournit le fondement et la trame initiale de perception et de construction de son univers politique » (Percheron *et al.*, 1978, p.261).

De plus, la socialisation politique revêt non seulement un caractère individuel, mais aussi collectif en tenant compte du moment historique dans laquelle elle se réalise. Chaque génération devra composer avec la réalité politique dont elle hérite, tout en considérant les conjonctures historiques et politiques qui la constituent (Muxel, 2001; Percheron *et al.*, 1978). Ainsi, la socialisation politique de l'individu prendra forme à partir de son héritage, mais aussi de son expérimentation (Le Breton et Marcelli, 2010).

## **2.2 Un processus qui s'entame dès l'enfance**

Même si l'enfant n'est pas directement interpellé pour s'engager dans le domaine de la politique, il s'agit d'un sujet parlé devant lui où les préférences partisans sont exprimées librement (Percheron, 1993). L'enfant posera des questions



sur les situations et les personnes politiques présentées à la télévision, sans pour autant les considérer comme un enjeu ou un débat (Percheron *et al.*, 1978; Percheron, 1993).

Le processus de socialisation politique ne représente pas un parcours linéaire et automatique. C'est à travers des réappropriations et des réinterprétations successives que l'individu se construit (Muxel, 1996, 2001). Ainsi, toutes les notions et les objets enseignés seront compris et réinterprétés par l'enfant à partir de son système de valeur, car : « La connaissance intellectuelle d'un objet est toujours secondaire par rapport à sa reconnaissance affective. » (Percheron *et al.*, 1978, p.41). Les stades de développement de l'enfant permettent d'apporter un éclairage pour comprendre ses intérêts et ses aptitudes politiques. Pour Piaget, c'est vers 11-12 ans qu'il est en mesure de comprendre le point de vue de ses interlocuteurs, tout en développant ses propres connaissances et en ancrant ses propres croyances. À partir de 12-13 ans, il prend un intérêt direct et personnel face aux enjeux politiques. Cette sphère de la vie réservée aux adultes lui apparaîtrait plus significative et l'enfant est alors capable de relativiser les informations provenant de plusieurs sources (Percheron, 1993). Considérant que notre recherche est réalisée dans des écoles primaires et que les élèves y participant sont majoritairement plus jeunes que 12 ans, nous reviendrons sur la manière dont l'autre est pris en considération au comité des élèves.

Bien que la socialisation politique s'opère très tôt, il est toutefois impossible d'établir une relation « directe et simple de cause à effet entre les prédispositions et les attitudes acquises dans l'enfance et les comportements des adultes » (*Ibid.*, p. 191). En fait, il n'est pas possible de prévoir, à partir des connaissances des phénomènes de socialisation politique, qui votera pour quoi dans le futur (*Ibid.*).

## 2.3 La socialisation politique par différents agents

Plusieurs agents interviennent dans la socialisation politique des jeunes et au premier rang, nous retrouvons la famille, principalement les parents. L'école constitue aussi un agent de socialisation politique, autant par les savoirs enseignés que par les individus s'y retrouvant. De plus, les pairs sont également importants « pour donner forme et sens au parcours politique d'un individu » (Muxel, 2001, p.69). Relevons que les pairs se retrouvent dans la famille, par la fratrie, et à l'école, par les autres élèves. Pour faciliter la compréhension, les pairs seront traités dans une section distincte de la famille et de l'école. Ainsi, nous relèverons l'influence de chacun de ces agents sur la socialisation politique des jeunes.

### 2.3.1 La famille

Les parents représentent les premiers agents de socialisation et ce sont eux qui ont le plus d'influence sur la socialisation des enfants (Dostie-Goulet, 2009; Muxel, 1996, 2001; Percheron *et al.*, 1978; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987). Comme relevé précédemment, leur influence demeurera présente tout au long de la vie de l'individu puisqu'elle fournit les premiers repères politiques et donne un sens aux autres influences qui agiront sur lui au cours de sa vie (Muxel, 1996, 2001; Percheron, 1993).

Les parents visent principalement à transmettre leur patrimoine familial et à faire persister leur système de valeurs (Percheron, 1993). Il s'avère que les choix politiques sont, juste après les choix religieux, les valeurs qui se transmettent le mieux, et ce, bien avant la transmission des valeurs morales ou des modes de vie quotidiens (Muxel, 1996). Relevons qu'une certaine continuité quant aux choix politiques se dessine entre les membres d'une même famille, puisqu'une similitude est généralement constatée entre les comportements politiques des parents et de leurs enfants (Boudon *et al.*, 1996). Bien que les jeunes se positionnent dans la même

filiation gauche-droite que leurs parents, des divergences quant aux valeurs et aux visions du monde peuvent survenir (Muxel, 2001). De plus, les enfants peuvent hériter des penchants politiques de leurs parents sans pour autant les connaître explicitement (Percheron, 1993).

Même si les discussions politiques n'occupent pas une place importante dans les discussions familiales (Muxel, 2001), elles constituent une source importante de connaissances politiques des jeunes (Dostie-Goulet, 2009). La politique est identifiée comme le sujet qui est le moins abordé entre les parents et les enfants, tandis que l'argent et les études sont ceux dont on parle le plus (Gallan, 1997 dans Muxel, 2001). Cependant, la place accordée à la politique varie selon les milieux sociaux et les particularités familiales (Muxel, 2001).

L'intérêt envers la politique et la transparence des préférences des parents représentent les facteurs décisifs dans la formation et la reproduction des identifications politiques des jeunes (Percheron, 1993). Les parents seront des agents-clés pour développer l'intérêt pour la politique lors de ses balbutiements (Dostie-Goulet, 2009). Dans cette optique, soulignons que l'influence des parents peut accroître l'intérêt des jeunes pour la politique, mais qu'elle peut également créer l'effet inverse et les y désintéresser (*Ibid.*). Il faut cependant noter que l'influence des parents diminuera au fur et à mesure que les jeunes vieilliront, laissant une plus grande place aux pairs (*Ibid.*).

Une des limites de la socialisation politique réalisée par les parents concerne la perception même qu'ils ont de la politique. Plusieurs adultes pensent que la politique est compliquée, qu'il faut être spécialiste pour la comprendre et l'associent à une perception négative (Percheron, 1993). Ainsi, les parents souhaitent garder, dans une certaine mesure, les jeunes à l'écart de la politique en ne désirant pas qu'ils deviennent des acteurs politiques au même titre que les adultes. La majorité des parents aurait même le désir de rejeter la politique en dehors de l'école, tout comme

de la famille (*Ibid.*). Quoi qu'il en soit, les parents établissent « un cadre privilégié d'apprentissages, d'échanges et de confrontations dans le parcours de la socialisation politique » (Muxel, 2001, p.81).

### 2.3.2 L'école

L'école est un agent qui intervient sur la socialisation politique des élèves (Dostie-Goulet, 2009; Percheron, 1993; Réseau Éducation-Médias, 2011). Toutefois, le rapport que l'école entretient avec la politique revêt un caractère sensible, autant pour les parents que pour les enseignantes ou enseignants. Dans les sociétés occidentales, plusieurs ne sont pas à l'aise avec l'expression partisane à l'école (Percheron, 1993). Le partage de ce qui relève de l'école et de la famille quant au domaine politique semble être un des éléments à la source de cet inconfort (Percheron, 1993). Ainsi, les contenus abordés à l'école avec les élèves se limitent souvent aux règles et aux mécanismes de l'État et des institutions démocratiques (*Ibid.*). Malgré les visées de neutralité de la part des enseignantes et enseignants, Percheron *et al.* (1978) soutiennent que « même quand cet enseignement se veut objectif, il n'est jamais neutre » (p.41).

À l'école, la socialisation politique est principalement véhiculée par l'entremise de l'éducation à la démocratie. Bîrzéa (2000) définit l'éducation à la démocratie comme : « l'ensemble des pratiques et des activités destinées à rendre les jeunes et les adultes aptes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société » (p.36). L'éducation à la démocratie constitue une finalité éducative qui s'échelonne tout au long de la vie (*Ibid.*, Conseil de l'Europe, 2010), elle ne relève donc pas uniquement de l'école. Le Conseil de l'Europe a particulièrement développé le concept d'éducation à la démocratie, notamment en élaborant la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Conseil de l'Europe, 2010). Cette charte stipule que l'éducation à la démocratie vise non seulement l'acquisition de

connaissances en lien avec la démocratie, mais aussi le développement de la capacité d'agir des apprenants (*Ibid.*). Le Conseil de l'Europe (2010) relève également l'importance d'intégrer l'éducation à la démocratie dans les programmes d'étude, dès le préscolaire.

L'école peut ainsi agir au niveau de trois sources d'intervention pour éduquer les élèves à la démocratie, soit le contenu de l'enseignement, l'initiation à des formes de participation et l'apprentissage de relations sociales (Percheron, 1993). En plus des savoirs qui y sont enseignés, l'école offre plusieurs possibilités de vivre des expériences de participation des élèves à la vie scolaire, notamment par la participation à diverses activités complémentaires ou par des activités réalisées en classes. L'école québécoise intègre dans son programme de formation à la fois des notions de démocratie, principalement par l'entremise du domaine disciplinaire de l'univers social, et des expériences concrètes de la démocratie, par le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté. Le Conseil de l'Europe précise que l'éducation à la démocratie vise à promouvoir « l'apprentissage d'un comportement démocratique à travers diverses expériences et pratiques sociales » (Bîrzéa, 2000, p.36). L'éducation à la démocratie est parfois réalisée de façon plus explicite que d'autres, principalement lorsque des notions théoriques sont enseignées. Perrenoud (1993) énonce alors qu'il s'agit du curriculum formel. Toutefois, les apprentissages implicites ne sont pas à négliger, car l'éducation à la démocratie, rappelons-le, se réalise aussi par le curriculum caché (Yüksel, 2005 ; Schimmel, 2003).

Dostie-Goulet (2009) soutient que les notions abordées dans les cours d'histoire permettent de développer l'intérêt pour la politique. Cependant, bien que les cours puissent améliorer les connaissances politiques des élèves, il n'est pas certain qu'elles seront retenues jusqu'à l'âge adulte et qu'elles auront un impact sur les compétences civiques (Milner, 2004). Pour leur part, les expériences vécues à l'école quant à l'exercice du droit de vote et au bénévolat pourraient avoir une influence sur le comportement politique à l'âge adulte (Dostie-Goulet, 2009). Ainsi,

des activités offrant aux élèves « un rôle plus actif dans leur apprentissage, ainsi que des chances d'exercer leur point de vue critique et leurs compétences pour s'engager directement » cadrent davantage avec la vision qu'ont les jeunes de la citoyenneté (Réseau Éducation-Médias, 2011, p.18).

L'éducation à la démocratie s'inscrit ainsi dans le processus plus vaste de socialisation politique. Il faut retenir que l'école est un lieu où les élèves pourront être initiés à la démocratie, que ce soit par l'entremise des savoirs transmis que des expériences vécues.

À l'école, les élèves interagissent également avec plusieurs personnes, dont les enseignantes et les enseignants. Ceux-ci représentent des agents de la socialisation politique des élèves. En partageant leurs expériences et leur culture, les enseignantes et enseignants détiennent une influence leur permettant d'agir comme agent socialisateur auprès des jeunes (Darmon, 2007). Cependant, les enseignantes et enseignants opèrent dans l'école et celle-ci est contrainte à des lois sociales limitant leurs actions (*Ibid.*).

Une neutralité politique est généralement attendue de leur part et ils ont bien intériorisé cet aspect (Percheron *et al.*, 1978, Percheron, 1993). Par contre, même si les enseignantes et enseignants exprimaient leurs idéologies, elles auraient un impact sur leurs élèves seulement si elles allaient dans le même sens que celles des parents (Darmon, 2007). Par ailleurs, les enseignantes et enseignants ne peuvent pas créer chez les enfants des dispositions qu'ils n'ont pas eux-mêmes et qui n'ont pas été acquises au cours de leur propre éducation (*Ibid.*).

Enfin, les enseignantes et enseignants ont une portée limitée sur les élèves puisqu'ils seront en contact avec eux seulement pour une courte durée. Il faut aussi noter que les enseignantes et enseignants ne détiennent pas un discours unique et, pour ajouter à cette complexité, les élèves fréquenteront de nombreux enseignantes et

enseignants qui présenteront des attitudes éducatives différentes les uns des autres (*Ibid.*). En ce qui concerne l'influence des enseignantes et enseignants pour accroître l'intérêt politique des jeunes, elle sera moindre que celle des parents et des amis (Dostie-Goulet, 2009). L'impact des parents est toujours plus fort que celui des enseignantes et enseignants sur les jeunes, ayant même le pouvoir de renforcer ou d'annuler l'influence des enseignantes et enseignants. Pour leur part, les enseignantes et enseignants n'ont pas cette possibilité (*Ibid.*).

### 2.3.3 Les pairs

L'apprentissage réalisé entre les pairs se situe dans une culture participative où, selon les situations, une alternance entre le rôle de novice et de mentor se produit (Réseau Éducation-Médias, 2011). La socialisation politique constitue un processus interactif. À coup sûr, comme mentionnée précédemment, l'influence des pairs sera plus grande au fur et à mesure que l'enfant vieillira et qu'il se détachera de ses parents (Dostie-Goulet, 2009; Muxel, 2001). Ainsi, les adolescents accordent une grande importance à être acceptés du groupe de pairs et leurs opinions sont grandement influencées par ceux-ci (Dostie-Goulet, 2009). Cette emprise pourra toutefois se révéler contraignante dans certains cas puisque le groupe de pairs pourra aller jusqu'à sanctionner les cas de déviance au groupe (Darmon, 2007).

Très tôt dans le parcours scolaire, l'influence du groupe de pairs se révèle comme un facteur influençant autant la détermination des pratiques que les préférences des jeunes (Darmon, 2007). Par contre, son influence demeure difficile à déterminer étant donné qu'elle est le fruit « d'une série d'enchaînements, d'emboîtements, au cours desquels interviennent toutes sortes d'instances, de circonstances, mais aussi d'individus » (Muxel, 2001, p.76).

En ce qui a trait à l'intérêt pour la politique, les pairs pourront avoir une influence relative en pouvant faire passer l'intérêt des jeunes pour la politique de

moyennement à très grand (Dostie-Goulet, 2009). Bien que certains considèrent le groupe de pairs, à l'adolescence, comme un agent socialisateur exclusif, il ne faut pas percevoir cette influence de façon démesurée (Darmon, 2007). Somme toute, l'influence des pairs semble être comparable à celle des parents dans de nombreux cas quant au fait de développer l'intérêt pour la politique (Dostie-Goulet, 2009).

## **2.4 L'intérêt des jeunes pour la politique**

Plusieurs agents participent, dès l'enfance, à la socialisation politique des jeunes. Ces derniers vivront plusieurs expériences qui contribueront aussi à ce type de socialisation. Le comité des élèves représente d'ailleurs une instance de participation des élèves à la vie scolaire qui y contribue. De façon plus concrète, nous avons porté un regard sur l'intérêt des jeunes pour la politique. L'âge de la jeunesse n'est pas déterminé de façon unanime par les auteurs, mais elle concerne généralement les individus de 30 ans et moins.

L'intérêt pour la politique dépend d'un grand nombre de facteurs dont il est difficile de départager les effets (Muxel, 1996). Soulignons toutefois que les facteurs sont de deux ordres : 1) individuel, tel que la socialisation familiale et la trajectoire sociale et 2) générationnel, en tenant compte du contexte politique et historique dans laquelle la génération s'inscrit (*Ibid.*). En outre, l'intérêt pour la politique augmente avec le niveau d'éducation et, inversement, « c'est parmi les individus dont les conditions d'insertion sociale et économique sont les moins favorables que l'on constate le désintérêt le plus élevé » (*Ibid.*, p. 76). De cette façon, l'intérêt pour la politique est influencé par la famille, le niveau socioéconomique et le niveau de scolarité.

Il est étonnant de constater que les jeunes accordent une grande importance à leur droit de vote et au fait de l'obtenir, sans pour autant en user (Percheron, 1993). La phase d'installation dans l'âge adulte (jusque vers 25 ans) représente une période



où les jeunes ne participent pas réellement à la vie publique, en n'adhérant pas aux syndicats ou aux partis politiques, allant même jusqu'à s'abstenir de voter (*Ibid.*). Même si les individus votent davantage en vieillissant, le facteur le plus déterminant quant à l'exercice du droit de vote demeure la scolarité des électeurs (Blais et Loewen, 2011; Milner, 2004). Les individus plus scolarisés ont tendance à s'informer davantage et à voter plus régulièrement (Milner, 2004). Aussi, ceux ayant une plus grande confiance en leurs institutions politiques sont plus sujets à s'y engager et vice-versa (*Ibid.*).

Même s'ils ont davantage accès à la culture et aux savoirs politiques qu'auparavant, les jeunes ne sentiraient pas davantage de proximité avec les politiciens et les institutions démocratiques, mais renforceraient plutôt une image négative de ceux-ci (Muxel, 1996). Les jeunes sont très critiques à l'égard des politiciens et des pratiques des partis politiques (Gavray, Born et Waxeiler, 2012; Muxel, 2001). Une étude basée sur les données provenant de l'Enquête sociale générale menée au Canada en 2003 a mis en relief que les jeunes dans la vingtaine suivraient moins les nouvelles et l'actualité sur une base quotidienne que leurs aînés (Milan, 2005). Les raisons évoquées pour expliquer cet écart entre les groupes d'âge relèvent d'un plus grand intérêt de la part des adultes plus âgés et probablement de la disposition de plus de temps libre (*Ibid.*).

Pour contrer le cynisme et le fatalisme envers la politique, il pourrait s'avérer bénéfique de développer chez les individus l'efficacité politique, soit la croyance qu'ils peuvent avoir un impact réel sur la politique (Réseau Éducation-Médias, 2011). De plus, lorsque nous évaluons l'intérêt qu'ont les jeunes pour la politique, il est nécessaire d'éviter un des pièges qui consiste à percevoir l'engagement politique uniquement dans sa forme la plus engageante, soit le militantisme. Cette forme ne concerne qu'une minorité de la population, soit environ 2 %, et cette proportion est relativement semblable au sein de la jeunesse (Muxel, 1996).

De plus, les médias représentent une source d'information politique pour les jeunes (Muxel, 1996, 2001; Milner, 2004). Le niveau d'études serait déterminant quant aux types de médias auxquels ont recours les individus. Mis à part la télévision, les médias seraient utilisés davantage lorsque le niveau de scolarité des individus est plus élevé (Muxel, 2001). Dans le cas de la télévision, il s'agit de l'inverse, soit plus le niveau de scolarité est bas, plus il s'agit d'un média utilisé (*Ibid.*). Toutefois, les jeunes politiquement actifs ne s'en tiennent pas à une seule source d'information, mais préféreraient combiner l'utilisation de l'internet, la lecture des livres et l'écoute de la télévision (Réseau Éducation-Médias, 2011).

Le Réseau Éducation-Médias (2011) relève qu'il n'y a « aucun impact fort et homogène » entre l'utilisation de l'internet et l'engagement civique (p.14). Par contre, l'utilisation des ressources électroniques représente une source de motivation des jeunes pour réaliser des apprentissages en lien avec leur rôle de citoyen (*Ibid.*). Contrairement à ce que nous pourrions croire, l'émergence des ressources électroniques n'a pas éclipsé les formes d'engagement plus traditionnelles, mais on assiste plutôt à une combinaison des interactions virtuelles et réelles entre les individus (*Ibid.*).

Malgré que l'exercice du droit de vote soit parfois reconnu comme la forme *sine qua non* de la participation (Milner, 2004), les jeunes pourraient se détourner de cette forme plus classique pour s'intéresser à d'autres moyens d'engagement (Milan, 2005; Muxel, 2001). Ils privilégieraient un engagement actif grâce auquel ils peuvent voir des résultats immédiats (Gauthier, 2008; Milan, 2005; O'Neil, 2007; Percheron, 1993; Quéniart et Jacques, 2008; Quintelier, 2007) et se tourneraient vers un engagement plus individualisé, « à la carte, éphémère, multiple, à distance » (Ion et Ravon, 1998 dans Quéniart et Jacques, 2008, p. 215). Par conséquent, les jeunes dans la vingtaine vont privilégier des moyens d'engagement comme chercher de l'information sur une question politique, signer une pétition en ligne, boycotter (ou acheter) un produit pour des raisons éthiques, participer à des manifestations ou

réaliser du bénévolat (Milan, 2005; Percheron, 1993; Réseau Éducation-Médias, 2011). Plusieurs jeunes ne perçoivent pas le droit de vote comme un devoir, mais « préfèrent choisir les causes qui les intéressent et les méthodes qui leur semblent susceptibles de fournir des résultats le plus rapidement possible » (Gardner, Roth et Brooks-Gunn, 2008; Smith, 1999 dans Réseau Éducation-Médias, 2011, p.8).

## **2.5 Une synthèse de la socialisation politique**

Nous constatons que la socialisation politique n'est pas l'affaire d'un seul agent, mais bien de plusieurs. Autant la famille, l'école, les enseignantes et enseignants que les pairs auront une influence sur la socialisation politique qui revêt un caractère interactif entre les individus.

Plusieurs facteurs influencent les aptitudes et l'intérêt qu'un individu peut développer à l'égard de la politique, soit des facteurs liés à la famille, au niveau socioéconomique et au niveau de la scolarité. De plus, les médias peuvent représenter une source d'information et de motivation relativement à la politique. La figure suivante illustre le processus de socialisation politique.

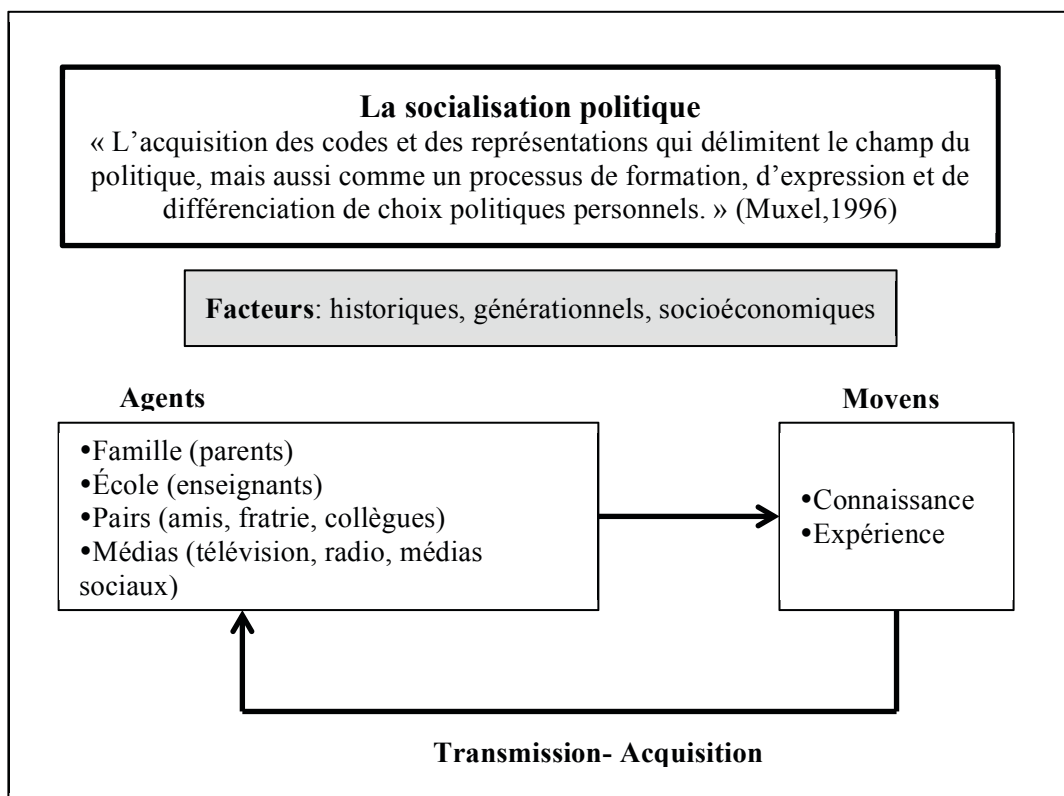


Figure 3  
Le processus de socialisation politique

Cette recherche portant sur des éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire accorde une importance à l'école comme agent de socialisation. L'école joue sans contredit un rôle important relativement à la socialisation politique des élèves. En effet, le comité des élèves permet une éducation à la démocratie, autant par les savoirs qui y sont enseignés que par les expériences pouvant y être vécues, mais il ne s'y limite pas. Il s'inscrit dans un processus plus large de socialisation politique réalisé à l'école, qui comprend notamment les interactions avec les enseignantes et enseignants et avec les pairs. Il est nécessaire de rappeler que la socialisation politique se développe au-delà de l'école, puisque la famille et les médias y contribuent également. La figure 4 situe le comité des élèves dans le processus de socialisation politique.

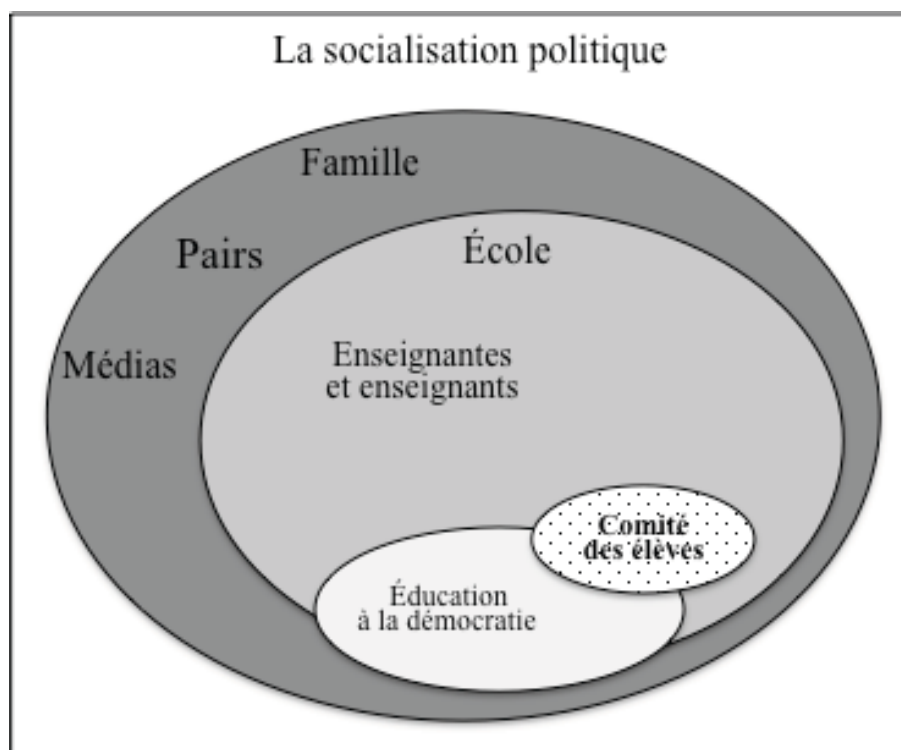


Figure 4  
Le comité des élèves dans le processus de socialisation politique

Les élèves délégués au comité des élèves sont sensibilisés à la démocratie, notamment en prenant part au processus électoral et en exerçant leur rôle de délégués. Toutefois, les apprentissages réalisés au comité des élèves ne se limitent pas à la démocratie. Les délégués du comité des élèves font un apprentissage du pouvoir, de la négociation, de la prise de parole en public et de la défense de leurs idées. Ces apprentissages débordent de la démocratie et renvoient à la socialisation politique dans son ensemble. C'est pourquoi nous avons situé le comité des élèves à la fois dans l'éducation à la démocratie et dans les autres composantes de l'école. Même si l'orientation globale de cette recherche relève de la socialisation politique, rappelons qu'elle ne vise pas à mesurer les effets du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves.

Au comité des élèves, la socialisation politique s'effectue non seulement par diverses activités qui relèvent de l'éducation à la démocratie, mais aussi en lien avec

d'autres dynamiques de l'école, notamment les interactions entre les pairs. Les interactions, principalement avec les autres élèves délégués, contribueront aussi au processus de socialisation politique. Piaget soutient que ce n'est que vers 11 ou 12 ans que les enfants peuvent en arriver à une décentration (Piaget, 1978; Percheron, 1993). Puisque notre recherche est menée au primaire, avec des élèves âgés de 6 à 12 ans, nous reviendrons ultérieurement sur la capacité des élèves délégués au comité à se décentrer d'eux-mêmes pour exercer leur rôle de délégués de classe, notamment dans le cas des élèves plus jeunes. De plus, les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves jouent un rôle fort important au comité des élèves, car ils détiennent la responsabilité de rendre le comité des élèves fonctionnel, en plus de guider et de soutenir les délégués dans le but de les rendre autonomes dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, le comité des élèves ne se situe pas dans le contexte formel habituel de l'école dans lequel les enseignantes et enseignants sont les principaux décideurs de la classe. Au comité des élèves, les délégués sont amenés à délibérer entre eux et sont encouragés à développer plus d'autonomie que ce qui leur est habituellement consenti en classe.

Maintenant, après avoir mis en relief le problème de recherche et l'avoir éclairé par le cadre de référence sur la socialisation politique, nous pouvons déterminer les objectifs de la recherche.

### 3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les comités des élèves sont mis en œuvre dans des écoles québécoises afin de répondre aux visées du Programme de formation et de se conformer à la Loi sur l'instruction publique, dans le cas des écoles secondaires de deuxième cycle. Au primaire, ils peuvent aussi être mis en place. Parfois, cela provient de la volonté des acteurs du milieu scolaire, parfois c'est pour appliquer une politique de la commission scolaire qui vise à initier les élèves à la démocratie scolaire. Nous avons relevé précédemment que le comité des élèves est une structure mise en place dans

les écoles primaires et secondaires pour susciter la participation des élèves à la vie scolaire pour atteindre des visées d'éducation à la démocratie. Le cadre de référence de cette thèse portant sur la socialisation politique a permis de comprendre que l'école représente un agent qui contribue à la socialisation politique des élèves, notamment par les acteurs qui s'y retrouvent, les savoirs enseignés et les expériences vécues par les élèves. Le comité des élèves se situe ainsi dans le processus de socialisation politique des élèves.

En ce sens, l'objectif général de cette recherche est de comprendre des éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves.

Nous avons précédemment rapporté que des données de cette recherche ont pu être collectées grâce à la réalisation d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs de comités des élèves d'écoles primaires. C'est d'abord dans le cadre de nos fonctions professionnelles au Forum jeunesse Longueuil que nous avons travaillé avec le conseiller pédagogique responsable de la démarche d'accompagnement. À la lumière de cette démarche, nous avons identifié des aspects qui permettaient de répondre à l'objectif général de recherche. C'est dans cette optique que trois objectifs spécifiques ont été formulés :

1. Réaliser un état des connaissances sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires;
2. Mettre en relief les attentes des accompagnatrices et des accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves;
3. Relever les difficultés du comité des élèves pour les délégués, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements.

La démarche d'accompagnement nous a fait prendre conscience de l'importance de réaliser un état des connaissances sur les comités des élèves, puisque nous disposions de peu de connaissances sur le sujet. Aussi, la problématique de cette recherche a mis en évidence que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur du comité des élèves détient une responsabilité quant à son fonctionnement et aux apprentissages que les élèves peuvent y réaliser. Nous avons constaté que l'encadrement du comité des élèves demeure un aspect peu exploré par les écrits scientifiques et il nous est apparu essentiel d'accorder une attention particulière aux attentes des accompagnatrices et accompagnateurs des comités des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité, surtout que la démarche d'accompagnement a été principalement conçue pour contribuer à leur développement professionnel. Enfin, des lacunes quant à l'actualisation du comité des élèves dans l'école ont été relevées. Cependant, ces lacunes ont été recueillies de façon éparse, parfois presque qu'implicitement, à travers les écrits portant sur le sujet. Nous avons décidé de relever les difficultés pour chacun des acteurs du comité des élèves, à partir des données empiriques recueillies dans le cadre de cette recherche.

Nous considérons que la démarche d'accompagnement a constitué une occasion intéressante pour être directement en contact avec le milieu scolaire, mais elle ne représente pas l'objet d'étude de cette recherche. C'est pourquoi elle sera décrite dans le prochain chapitre qui porte sur la méthodologie employée pour réaliser cette recherche afin de bien comprendre le contexte de la collecte des données empiriques.



## TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant rapporte la méthodologie employée pour répondre à l'objectif général et aux trois objectifs spécifiques de cette recherche. Le travail sur le premier objectif spécifique demande une collecte de données documentaires, alors que l'atteinte du deuxième et du troisième exige une collecte de données empiriques. Après avoir présenté le type de recherche menée, nous abordons la méthodologie employée pour collecter et analyser les données. Les données ont été analysées afin de répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche et un article scientifique a été rédigé pour chacun de ceux-ci. Ces articles sont présentés dans le quatrième chapitre portant sur les résultats de la recherche.

### 1. UNE APPROCHE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Cette recherche a été réalisée essentiellement selon une approche qualitative, car elle offre l'opportunité de « mettre l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu. » (Fortin, 2010, p. 268). Comme relevé précédemment, peu d'écrits scientifiques portent sur les comités des élèves et cette structure de participation est peu documentée, même si elle est incluse dans la Loi sur l'instruction publique. Cette recherche qualitative est exploratoire, puisqu'elle se situe dans un contexte de découverte et non dans un contexte de preuve qui viserait à vérifier une théorie (Fortin, 2010; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Il est question de porter une attention particulière à des comités des élèves d'écoles primaires, « en accordant une place prépondérante à la perspective des participants » (Fortin, 2010, p.268), afin d'en dégager « une interprétation qui permette de donner un sens aux données » (Mongeau, 2008, p.29). Comme le soutiennent Lessard-Hébert *et al.* (1996), notre recherche relève les significations produites par les acteurs du milieu en les intégrant dans un contexte, le comité des

élèves. L'interaction entre la chercheuse et les participants a été privilégiée « pour mieux comprendre le sens donné au phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2004, p. 148). Cette recherche de sens a particulièrement été mise en évidence par le partage de l'expérience des acteurs au comité des élèves. Nous préciserons ultérieurement que les participants à cette recherche sont des acteurs directement en lien avec le comité des élèves : les élèves délégués, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements. Aussi, puisque cette recherche a été menée dans le cadre d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs de comité des élèves, le conseiller pédagogique responsable de cette démarche en est aussi un participant. De plus, la chercheuse joue un rôle actif dans la recherche (Mongeau, 2008). Il sera précisé ultérieurement quel rôle a été assumé par la chercheuse dans le cadre de la démarche d'accompagnement.

Cette recherche se situe principalement dans une approche qualitative de type descriptif, car « elle sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action; elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes » (Fortin, 2010, p.30). L'objectif général de notre recherche qui consiste à comprendre des éléments de la dynamique du comité des élèves au primaire, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves, s'intègre tout à fait dans cette conception. Cette recherche « décrit un ou des phénomènes quelconques sans chercher à en établir la cause » (Fortin, 2010, p. 292). Elle décrit différents éléments du comité des élèves, dont un état des connaissances sur les comités des élèves, des attentes des accompagnatrices ou accompagnateurs quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves et des difficultés pour les acteurs du comité.

L'approche de la recherche est analogue à une approche interprétative. La recherche réalisée :

« est animée du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; [elle] adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126)

L'approche interprétative se définit en opposition à l'approche positiviste, qui centre son objet de recherche sur des comportements observables en visant une connaissance objective de la réalité (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Ainsi, l'approche interprétative porte sur « la façon dont se développent et se maintiennent ces systèmes de signification plutôt que sur les comportements observables. » (*Ibid.*, p.28). Une approche interprétative « se fonde sur le postulat que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps » (Fortin, 2010, p. 25). Les données empiriques de cette recherche ont été collectées au cours de l'année scolaire 2012-2013. Nous pouvons considérer qu'elle présente la réalité des acteurs du comité des élèves à ce moment et que fort probablement, si elle était à nouveau réalisée, leurs perceptions pourraient avoir changé un peu avec le temps.

La majorité des données de cette étude ont été analysées selon des stratégies de type qualitatif, pour les analyser en extrayant le sens (Paillé et Muchielli, 2012). Toutefois, certaines données qualitatives ont été traitées de façon quantitative pour répondre au deuxième objectif spécifique. Les différentes méthodes d'analyse utilisées pour répondre aux différents objectifs spécifiques de recherche seront présentées ultérieurement.

## 2. LE CADRE DE COLLECTE ET LES STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES DOCUMENTAIRES

Une collecte de données documentaires a été réalisée pour répondre au premier objectif spécifique de recherche. Rappelons que celui-ci est de réaliser un état des connaissances sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires. Le cadre de collecte de données est d'abord exposé et, ensuite, les stratégies d'analyse de ces données sont indiquées.

### 2.1 Le cadre de collecte de données documentaires

La recension des écrits pour atteindre le premier objectif de la thèse a été élaborée selon la méthode de Mertens (2010). Celle-ci consiste à identifier le sujet de recherche, examiner les sources secondaires pour obtenir une vue d'ensemble, développer une stratégie de recherche, mener la recherche, obtenir les textes intégraux, lire et compléter des fiches de lecture, synthétiser les études.

Plusieurs bases de données ont été consultées afin de recenser les connaissances disponibles sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires : *Education Resources Information Center* (ERIC), FRANCIS, *ProQuest Dissertations and Theses*, Cairn.Info, SocIndex, Pascal, Érudit, les catalogues Crésus et Repère, respectivement de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que le moteur de recherche *Google Scholar*.

Les concepts-clés ont été identifiés et les mots utilisés par chacune des banques de données ont été validés à l'aide de leurs thésaurus respectifs. Les descripteurs suivants ont été employés : comité des élèves (*citizen participation, school council, student council, student government, student participation, student representative council*), école (*elementary school, school, high, school*), et participation démocratique (*citizen participation, civic engagement, community*

*involment, student democracy*). Le recours aux opérateurs booléens a permis de lier les concepts entre eux et ainsi de préciser la recherche.

Plusieurs critères d'inclusion ont été déterminés pour sélectionner les écrits. Les écrits retenus devaient aborder le comité des élèves comme une structure de représentation et de participation des élèves au niveau de l'école et non uniquement de la classe; traiter du primaire ou du secondaire; avoir été publiés après 1990 en anglais ou en français. L'application de ces critères a permis de retenir 24 textes scientifiques dont le contenu a été analysé. Le détail des textes retenus se retrouve dans le premier article rédigé dans le cadre de cette thèse (Tableau 11).

## **2.2 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au premier objectif spécifique**

L'analyse de contenu des textes a été faite selon le modèle d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012). Nous avons procédé à une réduction des données pour en dégager les principaux thèmes traités dans le corpus. Il a été question de transposer « un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (problématique) » (*Ibid.*, p.232). Cette analyse thématique a permis de dégager quatre grands thèmes qui portent sur les acteurs et le fonctionnement des comités des élèves : les rôles et les responsabilités des acteurs; le fonctionnement démocratique du comité des élèves; les difficultés dans leur opérationnalisation et la prise de décision. Les données ont été extraites des textes à l'aide d'une grille d'analyse, puis elles ont été classées en fonction de ces thèmes. Ensuite, nous avons raffiné ces quatre grands thèmes en identifiant des sous-thèmes pour chacun d'eux. Les données ont été classées selon ces sous-thèmes par après. L'annexe E donne deux exemples : en premier, comment les données ont été classées en fonction du thème : les difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves et ensuite, un exemple de grille conçue pour classer ces données en sous-thèmes. Les données concordantes et divergences

entre les études ont été regroupées. Nous avons alors rédigé une synthèse des données sous forme de texte suivi.

### 3. LE CADRE DE COLLECTE ET LES STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

La recherche réalisée dans le cadre de cette thèse comporte non seulement une collecte de données documentaires, mais aussi une collecte de données empiriques. Rappelons que ces données servent de matière à analyser pour atteindre les deuxième et troisième objectifs spécifiques de la recherche : mettre en relief les attentes des accompagnatrices et des accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves et relever les difficultés du comité des élèves pour les délégués, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements.

Comme indiqué précédemment, les données empiriques ont été collectées dans le cadre d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs de comités des élèves d'écoles primaires planifiée par un conseiller pédagogique responsable du domaine de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). Cette démarche d'accompagnement avait pour but de soutenir les accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves pour assumer leur tâche. Cette démarche d'accompagnement est exposée pour bien comprendre le contexte dans lequel les données ont été collectées. Par la suite, les milieux dans lesquels ont eu lieu les collectes de données et les participantes et les participants à la recherche sont présentés. Puis, une description et une justification des cadres de collecte des données sont mises en relief. Enfin, les stratégies d'analyse des données effectuées pour répondre aux deuxième et troisième objectifs spécifiques de recherche sont présentées.

### **3.1 La démarche d'accompagnement : une occasion de collecte de données**

La démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs du comité des élèves a représenté une occasion pertinente pour entrer directement en contact avec des acteurs des comités des élèves et pour assister aux rencontres des comités dans les écoles. Cette démarche constitue ainsi notre porte d'entrée dans les écoles afin de collecter les données empiriques de la recherche. Nous présentons ici globalement la démarche d'accompagnement qui a été menée pour situer dans quel cadre les données empiriques ont été collectées.

Cette démarche a été élaborée et mise en œuvre par un conseiller pédagogique d'une commission scolaire, au cours de l'année scolaire 2012-2013, et a été développée pour répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire, à l'égard des comités des élèves. Plusieurs accompagnatrices et accompagnateurs avaient en effet exprimé leur malaise à assurer l'encadrement des délégués au comité des élèves et à voir au développement de ce comité. Dans le cadre de ses fonctions professionnelles au Forum jeunesse Longueuil, la chercheuse a été partie prenante de l'ensemble de la démarche, de sa planification à sa réalisation. Soulignons que cette démarche d'accompagnement a été financée par le Forum jeunesse Longueuil principalement pour défrayer les coûts de suppléance des accompagnatrices et accompagnateurs. Cela était requis pour qu'ils puissent prendre part aux activités proposées pendant les heures de travail.

Par cette démarche d'accompagnement, le conseiller pédagogique avait pour objectif de former les accompagnatrices et accompagnateurs afin qu'ils puissent offrir un meilleur encadrement des délégués, c'est-à-dire un encadrement qui les engage dans un processus d'apprentissage de la démocratie dans leur école. Il désirait leur faire vivre une expérience d'engagement pour leur milieu. Au mois de mai 2012, des accompagnatrices et des accompagnateurs et des directions d'établissements ont été

rencontrés afin d'identifier leurs besoins de formation et d'accompagnement. Des accompagnatrices et des accompagnateurs de comités des élèves qui exercent leurs fonctions depuis quelques années ont été invités à prendre part à cette rencontre afin d'identifier les éléments qui devraient être abordés dans le cadre d'une formation pour de nouvelles accompagnatrices ou de nouveaux accompagnateurs, habituellement des enseignantes et enseignants. Des leviers facilitant le fonctionnement du comité des élèves et des difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre ont été identifiés par ces acteurs. À partir de ces considérations, la démarche d'accompagnement a été élaborée pour l'année scolaire 2012-2013.

Cette démarche d'accompagnement a compris deux séances de formation d'une demi-journée réalisées à la commission scolaire ainsi que des rencontres individuelles de soutien dans les écoles, selon les besoins des accompagnatrices et accompagnateurs. L'animation de la formation formelle était principalement assurée par le conseiller pédagogique et la chercheure le secondait.

La première séance de formation s'est déroulée le 21 septembre 2012. Elle avait pour but de définir les rôles du comité des élèves dans l'école et les rôles de chacun des acteurs du milieu (direction, membres du personnel, accompagnatrice ou accompagnateur, élèves délégués et tous les élèves de l'école) dans ce cadre. Il était aussi question de situer le comité des élèves relativement à la réalité de chacun des milieux scolaires dans lesquels travaillent les participantes et les participants. De plus, les craintes et difficultés des acteurs ont été mises en évidence par ces derniers. Quatre accompagnatrices ou accompagnateurs de comités des élèves provenant de quatre écoles primaires différentes, ainsi que deux membres de la direction de deux de ces écoles ont pris part à cette formation. Notons que toutes les directions d'établissements étaient invitées à se joindre à la formation, mais seule la moitié d'entre elles s'y est présentée.



La deuxième séance de formation d'une demi-journée a eu lieu le 12 novembre 2012. Cette formation a été conçue spécifiquement pour les délégués des comités des élèves, mais les accompagnatrices ou accompagnateurs et les directions d'établissements y participaient également. Elle avait pour but de définir les rôles des délégués et des accompagnatrices ou accompagnateurs et de discuter des sujets pouvant être traités au comité des élèves. Les délégués étaient amenés à réfléchir à un projet qui pourrait être réalisé par le comité des élèves de leur école, au cours de l'année scolaire. Quatre accompagnatrices ou accompagnateurs, deux directions d'établissements et 50 délégués des comités des élèves des écoles participantes étaient présents. Relevons que les directions d'établissements présentes à cette rencontre étaient les mêmes que lors de la première rencontre. Toutefois, ce ne sont pas nécessairement les mêmes accompagnatrices ou accompagnateurs qui y ont pris part, car on doit préciser que dans certaines écoles, les comités des élèves sont sous la responsabilité de plusieurs accompagnatrices ou accompagnateurs.

Pour répondre aux besoins ponctuels des participantes et participants, des rencontres d'accompagnement personnalisé ont aussi été réalisées dans chacun des milieux. Ces rencontres ont pris des formes très diverses, allant de rencontres avec les accompagnatrices ou accompagnateurs pour mettre en œuvre le comité des élèves jusqu'à des interventions au comité des élèves par le conseiller pédagogique et la chercheure lors de réunions avec les élèves. Cette forme d'accompagnement personnalisé a visé à répondre aux besoins des milieux et ainsi soutenir le développement professionnel des acteurs. L'accompagnement personnalisé a eu lieu de façon plus intense à partir du mois de mars 2013. Notons que la chercheure a pris part à chacune des rencontres de groupe et sous forme personnalisée dans les écoles avec le conseiller pédagogique. De plus, le conseiller pédagogique et la chercheure ont tenu des rencontres d'échanges et de suivis tout au long de l'année dans le but de planifier les séances de formation et d'accompagnement et d'apporter les réajustements nécessaires à la suite de celles-ci.

Le tableau 3 présente les différentes étapes de la démarche d'accompagnement selon les écoles participantes telles que réalisées au cours de l'année scolaire.

Tableau 3  
Les étapes de la démarche d'accompagnement

Types d'accompagnement	Étapes de la démarche			
Formations pour les acteurs de toutes les écoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation formelle pour les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements (une rencontre)</li> <li>- Formation formelle pour les délégués (avec la participation des accompagnatrices et accompagnateurs et des directions d'établissements) (une rencontre)</li> </ul>			
Accompagnement personnalisé dans les écoles	École A	École B	École C	École D
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cinq rencontres du comité des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Deux rencontres avec les accompagnatrices et accompagnateurs</li> <li>•Deux rencontres du comité des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Deux rencontres avec les accompagnatrices et accompagnateurs</li> <li>•Trois rencontres du comité des élèves</li> <li>•Deux journées d'activités pour la réalisation de projets du comité des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Une rencontre du comité des élèves</li> </ul>

Bien que les grandes lignes de cette démarche d'accompagnement aient été réalisées au cours de l'année scolaire 2012-2013, nous relevons cependant un décalage entre les intentions initiales de formation visées par le conseiller pédagogique et les activités réellement faites sur le terrain. Lors de la planification,

la démarche comprenait plus d'étapes que ce qui a réellement été réalisé. En effet, il était prévu de débiter les rencontres d'accompagnement personnalisé dans les écoles dès l'automne 2012. Mais, il a été particulièrement ardu de pouvoir entrer en communication avec les différents acteurs, ce qui a reporté les premières rencontres dans les écoles. De nombreux suivis de la part du conseiller pédagogique et de la chercheure, autant par téléphone, par courriel, par message téléphonique et en personne, ont dû être faits pour rencontrer une première fois les acteurs de comités des élèves, et ce, seulement au printemps 2013.

Quelques changements ont aussi été apportés en ce qui concerne les rencontres de groupe. Une troisième rencontre de groupe devait avoir lieu à la fin de l'année scolaire 2013 pour réaliser un bilan de la démarche entreprise au cours de l'année avec les participants adultes. Cette rencontre n'a pas eu lieu puisque le budget qui lui avait été octroyé a été utilisé pour libérer certaines accompagnatrices ou certains accompagnateurs pour participer à des rencontres d'accompagnement personnalisé dans leur milieu respectif. Cette décision a été prise par le conseiller pédagogique afin de mieux répondre aux besoins exprimés par les directions d'établissements et les accompagnatrices et accompagnateurs de deux des quatre écoles.

Malgré leur intention explicitement exprimée au début de prendre part à l'ensemble des activités de la démarche d'accompagnement, les accompagnatrices et les accompagnateurs ont été tellement occupés par leurs responsabilités pédagogiques quotidiennes qu'ils se sont moins engagés que prévu dans la démarche d'accompagnement. Ils ont indiqué qu'ils manquaient de temps pour prendre part aux rencontres d'accompagnement personnalisé et ils ont trouvé que l'engagement qui leur était demandé pour assumer leurs fonctions au comité des élèves nécessitait d'accorder plus de temps que ce qu'ils pouvaient investir. Par exemple, une rencontre d'échanges et de suivi devait avoir lieu entre les accompagnatrices et les accompagnateurs des comités des élèves et le conseiller pédagogique et la chercheure

à la suite de chacune des rencontres du comité des élèves. Cette démarche n'a pas été faite systématiquement et, quand elle a été faite, elle a bien souvent été réalisée de façon informelle par courriel ou par de brèves discussions dans les corridors. Aussi, il était envisagé par le conseiller pédagogique que les comités des élèves se rencontreraient une fois par mois, mais cette fréquence a été moindre dans certaines écoles, ce qui a limité les interventions du conseiller pédagogique. Ainsi, la démarche d'accompagnement initialement prévue a dû être modifiée pour correspondre à la réalité et aux besoins des acteurs des écoles.

### 3.1.1 Le rôle de la chercheure dans la démarche d'accompagnement

La chercheure a été engagée dans la démarche d'accompagnement depuis son élaboration, et ce, dans le cadre de ses fonctions professionnelles au Forum jeunesse Longueuil. Ce n'est qu'une fois que la démarche a été développée qu'il a été décidé de l'étudier dans le cadre de cette recherche doctorale. Initialement, le rôle de la chercheure consistait à aider le conseiller pédagogique, car elle disposait des connaissances et d'une expérience en lien avec les comités des élèves.

Lorsque les participantes et les participants ont été rencontrés pour la première fois, la chercheure leur a fait part de son double rôle, soit celui d'employée du Forum jeunesse Longueuil et celui de doctorante en éducation. La collaboration avec le conseiller pédagogique dans la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement a été poursuivie tout au long de l'année scolaire. La chercheure a pris part à l'ensemble des rencontres réalisées entre le conseiller pédagogique et les acteurs des milieux scolaires, ainsi qu'à l'accompagnement personnalisé dans les écoles. Sans la participation de la chercheure à la démarche d'accompagnement dans le cadre de ses fonctions professionnelles au Forum jeunesse Longueuil, il aurait été beaucoup plus difficile, voire impossible, d'entrer directement en contact avec les acteurs des comités des élèves au cours d'une année scolaire.

Il est évident que ce double rôle assumé par la chercheure comporte des avantages, mais il a aussi pu amener des limites à la recherche. Ces limites seront énoncées dans le cinquième chapitre portant sur la discussion des résultats. En ce qui a trait aux avantages de sa participation à la démarche d'accompagnement, les participantes et les participants ont rencontré à plusieurs reprises la chercheure au cours de l'année scolaire et ils ont pu échanger avec elle, autant de l'intérêt des comités des élèves que de problèmes spécifiques à régler dans le comité de leur école. Les différents acteurs ont bien accepté qu'elle soit présente dans leur école, lors des rencontres du comité des élèves et lors des différentes activités spéciales réalisées à la suite des travaux du comité. Ils ont même vu cela comme un avantage.

Au cours de l'année scolaire, une relation s'est établie entre les participantes et les participants et la chercheure, ce qui a eu des répercussions positives pour la collecte des données. Par exemple, des participantes et des participants ont affirmé avoir apprécié que la chercheure soit présente dans leur quotidien. Ils ont également indiqué avoir eu l'impression qu'elle était ainsi plus consciente de leur réalité que si elle n'avait pas assisté à toute la démarche. Initialement, ils craignaient cependant un décalage entre leurs préoccupations et celles de la chercheure. Plusieurs participantes et participants ont aussi mentionné avoir accepté de réaliser des entretiens individuels avec la chercheure, puisqu'ils la connaissaient depuis le début de l'année scolaire. Aussi, la participation de la chercheure sur le terrain à l'ensemble de la démarche d'accompagnement a permis d'obtenir des données riches pour comprendre les dynamiques dans lesquelles s'inscrivent les comités des élèves dans les différentes écoles.

### **3.2 Une description des écoles où la recherche a été menée**

Des acteurs de quatre écoles primaires ont participé à la démarche d'accompagnement offerte au cours de l'année scolaire 2012-2013. Le conseiller pédagogique responsable de cette démarche d'accompagnement a sélectionné lui-

même les écoles où elle a été offerte, car son objectif était de choisir des écoles situées dans différents milieux socioéconomiques.

Afin de situer le niveau socioéconomique de chacune des écoles, l'indice de défavorisation du milieu a été relevé, tel que calculé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011). Rappelons que cet indice de défavorisation est calculé en tenant compte de la proportion de mères sous-scolarisées et de la proportion de parents qui sont considérés comme inactifs sur le marché du travail (Baillargeon, 2005). Cet indice de défavorisation du milieu est basé sur une échelle de 10, soit une cote de 1 représentant un milieu très favorisé et une cote de 10, un milieu très défavorisé. De plus, le nombre d'élèves inscrits à chacune des écoles participantes sera indiqué afin d'en situer la taille. Enfin, nous préciserons si le comité des élèves est établi dans l'école depuis plusieurs années ou s'il est encore à sa phase d'implantation.

### 3.2.1 École A

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de 2011-2012, l'école A détient un indice de défavorisation élevé, soit de 8, ce qui représente un milieu socioéconomique défavorisé (MELS, 2011). Ce sont 625 élèves qui fréquentaient cette école au cours de l'année scolaire 2012-2013, lors de la réalisation de la démarche d'accompagnement. Le comité des élèves est établi dans l'école depuis plusieurs années, soit plus de six ans. Les élèves délégués à ce comité se réunissent toutes les deux semaines sur l'heure du midi et les dates des rencontres sont déterminées au début de l'année scolaire.

### 3.2.2 École B

L'école B est située dans un milieu socioéconomique très favorisé. Son indice de défavorisation est de 1 (MELS, 2011), soit le niveau le plus favorisé selon

l'échelle du MELS. Ce sont 302 élèves qui fréquentaient cette école lors de l'année scolaire 2012-2013. Le comité des élèves a été instauré dans l'école au cours de l'année scolaire 2011-2012. Lors de la démarche d'accompagnement, il s'agissait donc de la deuxième année où il était mis en œuvre dans l'école. Les rencontres du comité des élèves ont lieu environ une fois par mois, un midi au choix des accompagnatrices ou accompagnateurs. Les élèves sont informés de la tenue des rencontres du comité des élèves une semaine avant celles-ci.

### 3.2.3 École C

L'école C détient un indice de défavorisation de 5, selon le MELS (2011). Ce sont 400 élèves qui étaient inscrits à cette école lors de l'année scolaire 2012-2013. Le comité des élèves a été mis en œuvre au cours de l'année scolaire 2010-2011, ce qui signifie qu'il en était à sa troisième année d'implantation lors de la réalisation de la démarche d'accompagnement. Les rencontres du comité des élèves ont lieu environ une fois par mois sur l'heure du midi, selon les dates déterminées par les accompagnatrices ou accompagnateurs.

### 3.2.4 École D

L'école est une école alternative, contrairement aux trois autres écoles qui sont des écoles régulières. Cette école détient un indice de défavorisation de 7 (MELS, 2011). Ce sont 242 élèves qui fréquentaient cette école, lors de l'année scolaire 2012-2013. Le comité des élèves fait partie de la vie scolaire depuis l'ouverture de cette école à l'automne 2009. Le comité des élèves en était à sa quatrième année d'implantation dans l'école lors de la démarche d'accompagnement. Les rencontres du comité des élèves ont lieu aux deux semaines, sur l'heure du midi.

### 3.3 Les participantes et les participants

L'échantillonnage de cette recherche est de nature non probabiliste et a été réalisé par un choix raisonné (Fortin, 2010). Notons que l'échantillonnage par choix raisonné est une « méthode d'échantillonnage qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude » (*Ibid.*, p. 235).

Dans le cadre de cette recherche, les accompagnatrices ou accompagnateurs des comités des élèves ainsi que les directions d'établissements de chacun des quatre milieux décrits précédemment ont été invités à y participer. Par la suite, les élèves délégués au comité des élèves ont été invités à y participer. Avec l'accord de la direction, les parents des élèves délégués aux comités des élèves ont reçu une lettre expliquant en quoi consistait la recherche et leur demandant de consentir à la participation de leur enfant. En plus de ces participantes et participants, le conseiller pédagogique responsable de la démarche d'accompagnement a également été convié à y collaborer. Les participants et les participantes ont tous pris part à la démarche sur une base volontaire. Le tableau 4 rapporte la distribution des participants selon les écoles et la commission scolaire.

Tableau 4

Les participantes et participants selon le type d'acteurs

	École A	École B	École C	École D	Commission scolaire	Total
<b>Accompagnatrices ou accompagnateurs</b>	2	2	4	2	-	10
<b>Élèves délégués</b>	13	12	9	-	-	34
<b>Directions d'établissements</b>	-	1	1	-	-	2
<b>Conseiller pédagogique</b>	-	-	-	-	1	1



Dans les sections suivantes, les différentes participantes et participants à la recherche sont décrits et les considérations éthiques sont rapportées.

### 3.3.1 Les accompagnatrices ou accompagnateurs

Selon les écoles, les accompagnatrices ou accompagnateurs sont une enseignante ou un enseignant ou un technicien ou une technicienne en loisirs. Le tableau suivant résume, pour chacune des écoles, le nombre d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs et la fonction professionnelle qu'ils occupent dans l'école. Relevons que tous les accompagnatrices et accompagnateurs des quatre écoles ont participé à la recherche. Le tableau 5 présente la répartition des accompagnatrices et des accompagnateurs par école, selon leur fonction professionnelle.

Tableau 5  
Répartition des accompagnatrices et accompagnateurs par école,  
selon leur fonction professionnelle

	<b>Enseignants ou enseignantes</b>	<b>Techniciens ou techniciennes en loisirs</b>	<b>Total d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs participant à la recherche</b>
<b>École A</b>	1	1	2
<b>École B</b>	2	0	2
<b>École C</b>	4	0	4
<b>École D</b>	2	0	2
<b>Total</b>	9	1	<b>10</b>

Afin de conserver l'anonymat des participantes et participants, nous décrivons leurs caractéristiques personnelles et professionnelles. Au total, ce sont trois hommes et sept femmes qui sont les accompagnatrices et accompagnateurs

participant à cette étude. Plus de la moitié, soit sept enseignantes ou enseignants, sont titulaires d'une classe au préscolaire ou au primaire, tandis que deux accompagnatrices ou accompagnateurs sont des enseignantes ou enseignants spécialistes et qu'un participant est une technicienne ou un technicien en loisirs. La moitié des accompagnatrices et des accompagnateurs avaient une ou deux années d'expérience pour encadrer le comité des élèves, alors que l'autre moitié en détenaient entre trois et sept années.

### 3.3.2 Les élèves délégués

Tous les élèves délégués aux comités des élèves de chacune des écoles ont été élus par leurs pairs. Chaque comité des élèves comprend cependant un nombre différent de délégués au comité et ceux-ci ne proviennent pas nécessairement de tous les niveaux scolaires. Dans toutes ces écoles, on a fait le choix de ne pas faire élire de délégués du préscolaire. L'école A n'a pas non plus de délégués du premier cycle du primaire. Dans ces cas, un élève d'un autre niveau scolaire s'est vu attribuer la représentation des classes qui n'ont pas d'élèves délégués au comité des élèves. Le tableau suivant montre, pour chacune des écoles, le nombre d'élèves composant le comité des élèves et leur cycle. Le nombre d'élèves qui a participé à la recherche y est également indiqué. Relevons que pour que leur enfant participe à la recherche, les parents devaient consentir en signant le formulaire de consentement.

Tableau 6  
Répartition par école du nombre d'élèves délégués au comité des élèves  
et leur cycle scolaire

	Cycles scolaires des élèves délégués	Nombre d'élèves délégués	Nombre d'élèves délégués participant à la recherche
<b>École A</b>	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	13	13
<b>École B</b>	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	17	12
<b>École C</b>	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	15	9
<b>École D</b>	1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	10	0
<b>Total</b>		55	<b>34</b>

Parmi les 34 élèves participants à la recherche, 12 sont des garçons et 22 sont des filles. Notons qu'aucun élève de l'école D n'a pris part à la recherche puisque les accompagnatrices ou accompagnateurs n'en ont pas fait la demande aux parents, même si le conseiller pédagogique et la chercheure leur avaient proposé de le faire.

### 3.3.3 Les directions d'établissements

Toutes les directions d'établissements ont été invitées à participer aux rencontres d'accompagnement, que ce soit à la commission scolaire ou directement dans le milieu. Seules les directions des écoles B et C ont pris part à certaines des rencontres de la démarche d'accompagnement. Les directions des écoles B et C ont également accepté de réaliser des entretiens individuels pour cette recherche. Précisons que ces deux directions d'établissements sont des femmes. Lors de la collecte des données, l'une d'elles assumait la direction de l'école B depuis un an et demi et l'autre, la direction de l'école C depuis cinq ans. Toutes les deux ont pris part à l'implantation du comité des élèves dans l'école.

### 3.3.4 Le conseiller pédagogique

Le conseiller pédagogique engagé dans le projet est responsable des dossiers relatifs au domaine de formation de l'univers social au primaire. Ancien enseignant au primaire, il exerce ses fonctions de conseiller pédagogique depuis une quinzaine d'années. Il n'a jamais assumé la responsabilité d'un comité des élèves dans le cadre de ses fonctions d'enseignant.

### 3.3.5 Éthique de la recherche

Le certificat d'attestation éthique du Comité de l'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke a été obtenu au mois de décembre 2012 et il est présenté en annexe A.

À partir du mois de janvier 2013, les démarches ont été entreprises pour faire signer les formulaires de consentements aux participants. Les différents formulaires de consentement, selon les participants, soit les accompagnatrices ou accompagnateurs, les directions des établissements, les parents d'élèves et le conseiller pédagogique, sont présentés à l'annexe B. Dans le cas des élèves, puisqu'il s'agit de personnes mineures, ce sont les parents qui ont dû signer les formulaires. Notons que cette étape s'est avérée assez ardue, puisque la chercheuse n'était pas dans les milieux quotidiennement pour réaliser le suivi afin que les formulaires soient signés par les parents et retournés à l'école.

Les participantes et les participants ont été informés des objectifs de la recherche et de la participation attendue d'eux par le formulaire de consentement. Ils ont aussi été avisés que leur participation était réalisée sur une base volontaire et qu'ils ne subiraient aucun préjudice dans le cas où ils refuseraient de prendre part à la recherche. De plus, ils ont été avertis qu'ils pouvaient se retirer en tout temps de la recherche ou bien refuser de répondre à certaines questions posées lors des entretiens.

Enfin, ils ont été assurés de la confidentialité de leur participation. À ce sujet, la chercheuse a rappelé avant chaque entretien le caractère confidentiel et la possibilité de ne pas répondre à certaines questions. Les participantes et les participants ont été mis au courant que les données recueillies dans le cadre de la recherche ne seront pas transmises à la commission scolaire et qu'elles seront traitées distinctement de la démarche d'accompagnement et des réalisations des comités des élèves.

Lors de la transcription des différents enregistrements, les renseignements permettant d'identifier les participants ont été enlevés. Un codage a été établi afin de préserver l'anonymat des participantes et participants et la chercheuse est la seule à connaître la clé de ce codage. Aussi, les fichiers audio sont conservés uniquement dans l'ordinateur de la chercheuse et ceux-ci ne seront pas diffusés. Les différentes données brutes obtenues, soit les fichiers audio et les documents papier seront détruits cinq ans après la fin de la recherche.

### **3.4 Les cadres de collecte des données empiriques**

Plusieurs cadres ont été utilisés pour collecter les données de recherche « de manière à décrire en profondeur le phénomène étudié » (Fortin, 2010, p.281). Des données ont été collectées pendant toute la démarche d'accompagnement, soit pendant l'année scolaire 2012-2013.

Comme c'est le cas pour d'autres formes de recherches qualitatives, la chercheuse a passé beaucoup de temps dans les différents milieux scolaires (Fortin, 2010), notamment lors des rencontres des comités des élèves et lors des séances d'accompagnement avec les accompagnatrices ou accompagnateurs. Les méthodes de collecte de données utilisées sont l'observation participante, des entretiens individuels et de groupes ainsi que la collecte de documents. Ces cadres de collecte des données sont considérés par plusieurs auteurs comme pertinents pour une recherche qualitative

(Fortin, 2010; Gagnon, 2012; Savoie-Zajc, 2004). Les cadres de collecte des données utilisés et leur application concrète dans la recherche seront décrits.

#### 3.4.1 L'observation participante

Pour recueillir des données dans les différents milieux scolaires et lors des séances de formation à la commission scolaire, la chercheuse a réalisé de l'observation participante. Par ce type d'observation, « le chercheur y occupe une position très impliquée, c'est-à-dire qu'il participe pleinement à la dynamique ambiante. » (Savoie-Zajc, 2004, p.136). Cette participation du chercheur ou de la chercheuse permet d'entrevoir la réalité selon le point de vue d'une personne intérieure au cas ainsi que « d'avoir accès à des éléments qui échappent généralement à l'examen externe » (Gagnon, 2012, p.60). Ce type de cueillette de données nécessite un grand engagement de la part des milieux (*Ibid.*). Dans le cadre de la recherche, la chercheuse a dû se faire accepter dans les milieux scolaires en devenant « rapidement crédible et [en développant] une relation de confiance avec les participants » (*Ibid.*, p.58). En ce sens, la relation établie avec le conseiller pédagogique a grandement facilité l'acceptation de la chercheuse dans les milieux scolaires. C'est celui-ci qui l'a introduite et accompagnée, en facilitant les prises de contact avec les acteurs et en relevant sa crédibilité.

L'observation participante a été réalisée lors des rencontres des comités des élèves et des séances d'accompagnement avec les accompagnatrices et accompagnateurs, lors des rencontres préparatoires et de suivi des séances de formation et d'accompagnement avec le conseiller pédagogique, lors des séances de formations formelles et lors des entretiens. Les notes de ces observations ont été consignées dans le journal de bord de la chercheuse. Les données étaient notées pendant ou après la période d'observation, selon le niveau de participation de la chercheuse (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). C'est ainsi que nous avons consigné 120 pages de notes manuscrites.

Il est à noter par ailleurs que toutes les rencontres d'accompagnement personnalisé menées avec les accompagnatrices et les accompagnateurs dans les écoles ont été enregistrées. Puisque nous avons pris des notes de terrain lors de ces rencontres qui avaient lieu dans un contexte très informel, seulement les extraits significatifs pour la recherche ont été retranscrits pour ensuite être analysés. Par extraits significatifs, il est entendu tout ce qui est en lien avec les comités des élèves et la démarche d'accompagnement. Tous les extraits hors propos n'ont pas été retranscrits.

Comme le recommande Savoie-Zajc (2004), lors des entretiens individuels et des entretiens de groupes, la chercheuse a pris des notes qu'elle a consignées dans le journal de bord, de même que quelques pistes d'analyse de données qu'elle entrevoyait à la fin de ces rencontres. Le journal de bord inclut « la description des lieux et des faits en présence des participants, des rétroactions des personnes, des impressions et des réflexions personnelles. » (Noiseux, 2004; Noiseux et Ricard, 2008 dans Fortin, 2010, p. 283). Trois fonctions sont attribuées au journal de bord, soit celle de « garder le chercheur réflexif pendant la recherche, celle de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner les informations [que la chercheuse ou le chercheur] juge pertinentes » (Savoie-Zajc, 2004, p. 147). La lecture du journal de bord permet de replacer les observations dans un ordre chronologique (Fortin, 2010), tout en fournissant un contexte psychologique aux données colligées (Savoie-Zajc, 2004).

#### 3.4.2 Des entretiens individuels

Des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés par la chercheuse avec les accompagnatrices et accompagnateurs, les directions d'écoles et le conseiller pédagogique. Relevons que l'entretien de recherche « est un procédé d'investigation verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 2001 dans Boutin, 2006, p.24). Les entretiens sont utilisés « pour recueillir de l'information

en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants » (Fortin, 2010, p.282).

Les entretiens individuels menés dans le cadre de cette étude ont été semi-dirigés, c'est-à-dire qu'ils ont été menés à partir d'un schéma d'entretien qui comportait des thèmes à aborder (Savoie-Zajc, 2004). L'entretien semi-dirigé consiste à « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se [laisse] guider par le flux de l'[entretien] dans le but d'aborder sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, des thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène » (Savoie-Zajc, 2009 dans Fortin, 2010, p.429). Les thèmes des guides d'entretiens ont non seulement été sélectionnés à partir des éléments relevés par les écrits scientifiques et par le cadre de référence de recherche (Savoie-Zajc 2004), mais aussi pour amener les participants à traiter de ceux dont nous disposons de peu de connaissances. Les entretiens ont débuté par une question initiale posée aux participantes et participants, par la suite, ces derniers ont été guidés afin d'« articuler [leur] pensée autour de thèmes préétablis » (*Ibid.*, p.36). Les schémas des entretiens individuels, présentés à l'annexe C, ont permis de s'assurer que tous les éléments souhaités ont été traités (Boutin, 2006).

Pour réaliser cette recherche, deux entretiens individuels avec le conseiller pédagogique ont été menés, soit un au mois de janvier 2013 et un autre au mois de juin 2013. De plus, un entretien individuel a été réalisé à la fin de l'année scolaire avec chacun des accompagnatrices et accompagnateurs et avec deux directions d'établissements. Ces divers entretiens ont duré environ une heure chacun. Ils ont tous été enregistrés et ont par la suite été retranscrits. Nous avons ainsi 132 pages de verbatims. Les entretiens menés avec le conseiller pédagogique ont eu lieu à la commission scolaire, tandis que ceux avec les acteurs des écoles se sont déroulés dans leur établissement scolaire respectif.



Lors des entretiens, nous avons amené les participantes et les participants à discuter de leur expérience au comité des élèves. L'entretien réalisé au début de la démarche avec le conseiller pédagogique a porté sur les motifs l'ayant conduit à entreprendre la démarche d'accompagnement et sur les objectifs poursuivis par celui-ci. Quant aux entretiens réalisés à la fin de la démarche avec les accompagnatrices et accompagnateurs des comités des élèves, les directions d'établissements et le conseiller pédagogique, ils ont permis de relever l'expérience des acteurs au comité des élèves, de dresser un bilan de l'ensemble de la démarche d'accompagnement entreprise au cours de l'année scolaire et de porter un regard sur le déroulement du comité des élèves au cours de l'année et sur les rôles de chacun des acteurs. Les thèmes suivants ont été abordés avec les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissement : les rôles du comité des élèves dans l'école, le rôle des acteurs au comité, la démarche d'accompagnement, la prise de décision et les liens entre les acteurs de l'école et le comité des élèves. Spécifions « qu'une certaine constance [a été] assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière » ont pu varier (Fortin, 2010, p.133).

Au total, ce sont 14 entretiens individuels qui ont été menés avec des participants adultes, dans le cadre de cette recherche.

### 3.4.3 Des entretiens de groupes

Des entretiens de groupes ont eu lieu avec les élèves délégués aux comités des élèves des écoles participantes. Boutin (2006) relève que le contact direct avec l'enfant « constituerait une des voies les plus productives de la recherche pour saisir les pensées et émotions de ce dernier à l'égard de lui-même et de son environnement » (p.83).

Le recours à l'entretien de groupe est tout indiqué compte tenu de l'apport positif de l'interaction entre les participantes et les participants et du fait qu'il peut leur permettre de s'extérioriser davantage (Boutin, 2007). Aussi, l'entretien de groupe suscite l'expression d'un plus grand nombre d'idées que l'entretien individuel, en plus de contribuer à la libération des inhibitions (*Ibid.*). Il faut toutefois souligner que l'entretien de groupe comporte également des limites. Il est nécessaire de prendre conscience que « la perception de chacun des répondants est influencée par la rétroaction qu'il obtient de la part des autres participants » (Boutin, 2007, p.76). Aussi, dans ce cas, l'intervieweur détient davantage un rôle d'animateur, pour lequel il doit posséder des compétences pour animer des groupes (*Ibid.*).

De grands thèmes ont guidé les échanges lors de ces entretiens de groupes semi-dirigés. Lors de ces entretiens, les élèves ont été amenés à traiter de leur expérience au comité des élèves. Le schéma de ces entretiens se trouve à l'annexe D. Comme dans la construction des schémas pour les entretiens individuels, le schéma d'entretien de groupe a été construit à partir des thèmes abordés dans les écrits scientifiques sur les comités des élèves. Les thèmes suivants ont été abordés avec les élèves : le rôle du comité des élèves dans l'école, les rôles des acteurs, la prise de décisions, les réalisations du comité des élèves et les difficultés rencontrées au cours de l'année.

Une considération particulière a dû être apportée puisque ces entretiens ont été menés auprès d'enfants. En ce sens, Boutin (2006) soutient qu'une connaissance de la psychologie de l'enfant ainsi qu'une préparation de l'intervieweur sont requises. Il est recommandé, avant l'entretien, de réviser les notions de psychologie du développement de l'enfant pour mieux connaître les caractéristiques des personnes interrogées (*Ibid.*). Il est important de souligner que les élèves avaient déjà rencontré la chercheure et le conseiller pédagogique à plusieurs reprises avant que les entretiens soient menés, notamment lors des rencontres du comité des élèves. Cela a permis de créer un lien entre la chercheure et les élèves au préalable (*Ibid.*). Lors des entretiens,

la chercheure a aussi accepté de répondre aux questions des enfants afin de créer une relation bidirectionnelle, comme le souligne Boutin (2006). Il était question que les élèves sentent que la chercheure les considère et souhaite réellement les comprendre (*Ibid.*). Aussi, la chercheure a posé des questions simples et précises afin de s'adapter aux capacités des enfants (*Ibid.*).

Les entretiens ont été réalisés dans les écoles, sur l'heure du midi, aux mois de mai et juin 2013. Ceux-ci ont duré environ 45 minutes et se sont déroulés dans le local où ont eu lieu les rencontres du comité des élèves au cours de l'année. Les accompagnatrices ou accompagnateurs des comités des élèves n'ont pas pris part aux entretiens de groupes avec les élèves, seuls le conseiller pédagogique et la chercheure y ont participé. C'est la chercheure qui a posé les questions aux élèves. Les entretiens réalisés ont été enregistrés et ont par la suite été retranscrits pour procéder à l'analyse des données. Nous avons 22 pages de verbatim des entretiens de groupes.

Précisons que des entretiens de groupes ont été menés avec les élèves membres des comités des élèves de trois des quatre écoles participant à la recherche. L'entretien de groupe n'a pas été réalisé avec les élèves délégués au comité des élèves de l'école D, puisque les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves n'ont pas donné suite aux demandes de consentement à la participation à la recherche aux parents des délégués.

#### 3.4.4 Le recueil de documents

Tout au long de la démarche d'accompagnement, des documents ont été recueillis. Parmi ces documents, relevons des ordres du jour de rencontres de comités des élèves et de rencontres d'accompagnement personnalisé, du matériel pédagogique utilisé lors des formations et des rencontres d'accompagnement, des fiches d'appréciation d'une formation formelle réalisée par les élèves à la suite d'une

rencontre et des documents de référence des écoles. Le tableau 7 relève les documents dont nous disposons.

Tableau 7

Type de documents recueillis au cours de la démarche d'accompagnement

<b>Type de documents recueillis</b>
<b>Matériel de formation produit par le conseiller pédagogique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux cahiers des participants (pour les accompagnatrices ou accompagnateurs et pour les élèves délégués)</li> <li>• Deux fiches de définition des rôles des délégués</li> <li>• Une présentation PowerPoint pour la formation des délégués</li> </ul>
<b>Ordres du jour</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Huit ordres du jour de rencontres de comités des élèves</li> <li>• Six ordres du jour de rencontres d'accompagnement personnalisé</li> </ul>
<b>Fiche d'appréciation de la formation formelle avec les délégués</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une fiche d'appréciation des délégués à la formation</li> <li>• Un tableau de compilation de l'appréciation des délégués</li> </ul>
<b>Documents de référence produits par les écoles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux documents présentant la structure du comité des élèves dans l'école</li> </ul>

### 3.4.5 Une synthèse du déroulement de la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée selon trois phases. Lors de la première phase, entre les mois d'octobre et décembre, le conseiller pédagogique a donné deux formations formelles aux accompagnatrices et accompagnateurs de comités des élèves, aux délégués et aux directions d'établissements. La deuxième phase a eu lieu de janvier à avril. L'observation participante lors de l'accompagnement personnalisé avec les enseignants et lors des rencontres du comité des élèves a été réalisée au cours de cette phase. Le premier entretien individuel a été mené avec le conseiller pédagogique responsable de la démarche d'accompagnement au mois de janvier. Les entretiens individuels avec les accompagnatrices et accompagnateurs des comités des élèves et les directions d'établissements, le deuxième entretien avec le conseiller

pédagogique et les entretiens de groupes avec les délégués ont été effectués lors de la troisième phase, de mai et juin. Le tableau 8 présente le déroulement de la collecte de données au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Tableau 8  
Déroulement de la collecte de données

Mois	Types de collecte de données
<b>Octobre à décembre</b>	<u>Observation participante</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux formations formelles données aux accompagnatrices et accompagnateurs et aux délégués</li> <li>• Notes de la chercheuse lors des formations formelles</li> </ul> <u>Collecte de documents</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents pédagogiques en soutien aux formations formelles</li> </ul>
<b>Janvier à avril</b>	<u>Observation participante</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatre rencontres d'accompagnement personnalisé avec les accompagnatrices et accompagnateurs</li> <li>• 10 rencontres de comités des élèves</li> <li>• Six rencontres préparatoires et de suivi des séances de formation et d'accompagnement avec le conseiller pédagogique</li> <li>• Notes de la chercheuse lors des rencontres d'accompagnement personnalisé, des rencontres des comités des élèves et des entretiens individuels</li> </ul> <u>Entretien</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un entretien individuel avec le conseiller pédagogique</li> </ul> <u>Collecte de documents</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordres du jour des rencontres des comités des élèves et des rencontres d'accompagnement personnalisé</li> <li>• Documents pédagogiques en soutien à l'accompagnement personnalisé</li> </ul>
<b>Mai à juin</b>	<u>Entretiens</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 entretiens individuels (10 accompagnatrices et accompagnateurs, deux directions et un conseiller pédagogique)</li> <li>• Trois entretiens de groupes avec les délégués des comités des élèves</li> </ul> <u>Observation participante</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes de la chercheuse lors des entretiens individuels et de groupe</li> </ul>

### 3.5 Les stratégies d'analyse des données empiriques

Afin de procéder à l'analyse des données, pour répondre au deuxième et au troisième objectifs spécifiques de recherche, plusieurs stratégies ont été mises en œuvre. Les données recueillies par divers moyens de collecte ont été organisées afin « de tirer des conclusions fondées et d'agir en conséquence » (Miles et Huberman, 2003, p. 174).

Pour réaliser l'analyse des données empiriques ayant permis de répondre aux deuxième et troisième objectifs spécifiques de cette recherche, une triangulation des données a été effectuée afin d'en assurer la validité (Boutin, 2007; Fortin, 2010). Cette méthode de vérification des données consiste à utiliser « plusieurs sources d'information et plusieurs méthodes de collecte des données » (Fortin, 2010, p.31). Une triangulation des données a été effectuée entre des données provenant des observations participantes, des entretiens individuels et de groupes et des documents collectés. Dans la section suivante, nous précisons à quelles stratégies d'analyse des données nous avons eu recours pour répondre au deuxième et au troisième objectifs spécifiques de la recherche.

#### 3.5.1 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au deuxième objectif spécifique

Pour répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche, l'analyse, réalisée en plusieurs étapes, a combiné des méthodes qualitatives et quantitatives. L'analyse des données a d'abord été inspirée de la démarche proposée par l'Écuyer (1988), puisque des éléments qualitatifs ont été quantifiés. D'abord, une liste d'énoncés a été établie à partir d'une catégorisation des verbatim des entretiens afin d'en dégager des énoncés récurrents. Cette analyse a permis de formuler 14 énoncés qui étaient mutuellement exclusifs quant aux discours des participantes et des participants. Dans le cadre de cette analyse, seul les discours des accompagnatrices et des accompagnateurs ont été considérés.

Par la suite, le codage des verbatim et des notes de l'observation participante a permis de dégager, pour chaque accompagnatrice et accompagnateur, des extraits qui caractérisent son discours par rapport aux énoncés. Cette analyse des verbatim et des notes de l'observation participante a été effectuée pour situer le niveau d'adhésion de chaque individu par rapport à chacun des énoncés sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé). Par exemple, pour l'énoncé « À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués », nous avons déterminé que la personne 6 se situe à un niveau d'adhésion de 5, puisque celle-ci a relevé de façon implicite et explicite, à plusieurs reprises, cette conception de son rôle lors de l'entretien individuel. Nous avons examiné de la même manière toutes les autres participantes et tous les autres participants, et ce, pour chacun des énoncés. Le tableau 9 présente les 14 énoncés et le niveau d'adhésion des participantes et participants pour chacun d'eux. Les participantes et participants ont été codés dans le tableau (p1 à p10) pour assurer leur anonymat.

Tableau 9

Le niveau d'adhésion des participantes et participants aux énoncés

Énoncés	Participantes et participants									
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10
1. La démarche d'accompagnement réalisée m'a aidé à encadrer le comité des élèves.	4	4	5	4	1	1	2	1	2	5
2. Les échanges entre les acteurs de différentes écoles sont bénéfiques pour réaliser l'encadrement du comité des élèves.	3	4	3	5	5	3	4	4	3	4
3. À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués	3	4	3	3	5	5	3	3	2	3
4. Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je détiens un rôle important pour concrétiser les idées des élèves.	5	5	4	5	5	5	4	5	2	3
5. L'encadrement du comité des élèves représente un surplus à ma tâche professionnelle.	5	4	4	4	1	4	2	5	5	5
6. Je dois consacrer trop de temps à l'encadrement du comité des élèves.	5	2	1	2	1	2	1	4	5	4
7. Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je trouve que je passe du temps de qualité avec ces élèves.	4	5	5	3	5	5	5	3	1	3
8. Les élèves me semblent tout à fait capables de prendre des décisions.	2	4	2	5	5	5	5	5	2	4
9. Je suscite la prise de décision par les élèves.	1	2	2	2	5	4	5	5	1	1
10. Je considère que l'autonomie des élèves doit être encouragée.	2	3	5	3	5	5	3	3	2	4
11. À mon avis, la participation des élèves à la prise de décisions constitue un fondement du comité des élèves.	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4
12. Je trouve que les adultes orientent les décisions que les élèves prennent.	4	5	5	1	1	2	2	2	1	5
13. Je considère que la réalisation de projets par les élèves leur permet d'être plus engagés dans leur école.	3	3	3	4	5	5	4	4	4	3
14. À mon avis, la réalisation de projets par les élèves constitue une contrainte.	5	2	4	1	1	1	1	1	4	3



Ensuite, pour traiter statistiquement ces énoncés, nous avons mené une analyse multidimensionnelle en composantes principales, aussi nommée analyse factorielle en composante principale, sur l'ensemble des énoncés (Guay, 2013). Ce type d'analyse permet « d'explorer un ensemble d'observations sur un ensemble de variables pour retracer des similitudes, des profils et dégager les aspects les plus structurants de ces données » (*Ibid.*, p.173). Ces aspects structurants ne représentent pas « telle ou telle variable de la matrice proposée, mais un amalgame de ces variables » (*Ibid.*, p. 174). L'analyse a été menée avec logiciel R en utilisant le *package FactoMineR*. Le résultat de l'analyse en composantes principales (PCA) a ensuite été traité dans une classification hiérarchique sur composantes principales (HCPC), ce qui a permis de définir trois groupes (*clusters*) (Guay, 2013). Selon la pratique de ce type d'analyse, on attribue un adjectif à chaque ensemble pour représenter ce qui les qualifie le mieux et permettre de déterminer des profils. Comme le soulignent Escofier et Pagès (1998), la qualification des ensembles demande de leur donner un sens à l'aide d'un adjectif. Dans le cadre de notre recherche, les accompagnatrices et accompagnateurs ont été regroupés selon trois profils : les confiants, les ambivalents et les réticents.

Par la suite, une moyenne des appuis aux énoncés préalablement déterminés a été réalisée pour chacun de ces trois ensembles, ce qui a permis de faire ressortir les énoncés qui ont le plus de poids. Les résultats de cette analyse se retrouvent dans le deuxième article de cette thèse. Enfin, on a pris soin de vérifier l'ensemble des verbatim pour s'assurer que les résultats de l'analyse quantitative représentaient bien les propos, remarques ou témoignages des enseignants recueillis tout au long de la démarche.

### 3.5.2 Les stratégies d'analyse des données pour répondre au troisième objectif spécifique

Pour répondre au troisième objectif spécifique de la recherche, une analyse thématique a été menée selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2012). Précisons que l'analyse thématique « est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (*Ibid.*, p.249). À partir d'un codage du matériel transcrit, soit des verbatims des entrevues individuelles et de groupes ainsi que des rencontres d'accompagnement personnalisé et des documents recueillis, de grandes catégories ont été identifiées. Elles portent sur la description des accompagnatrices et accompagnateurs des comités des élèves; la démarche d'accompagnement ainsi que les éléments facilitants et les contraintes pour exercer l'encadrement du comité des élèves. Par la suite, un codage du corpus a permis d'identifier des sous-catégories pour raffiner la composition de ces grandes catégories. Des grilles détaillées ont alors été conçues pour classer des extraits du matériel transcrit. Un exemple d'une grille complétée pour un participant se retrouve à l'annexe F.

Par après, les difficultés pour les acteurs du comité des élèves ont été extraites de ces grilles et elles ont été regroupées selon les rôles des trois types d'acteurs du comité des élèves : les élèves délégués, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements. De grandes catégories de difficultés ont alors été relevées pour chacun des acteurs. Le tableau 10 présente les difficultés retenues pour chacun des acteurs.

Tableau 10  
Les difficultés pour les acteurs du comité des élèves

Les acteurs du comité des élèves	Des difficultés vécues par les acteurs
<p style="text-align: center;">Élèves délégués au comité des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La faible conscience des potentialités du rôle des élèves délégués</li> <li>• L'ampleur des responsabilités à assumer</li> <li>• Les limites des capacités cognitives des élèves délégués</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le questionnement des accompagnatrices et accompagnateurs par rapport aux prises de décision par les élèves délégués</li> <li>• Le faible pouvoir accordé aux élèves délégués</li> <li>• Le peu d'emphase mise sur les visées éducatives du comité des élèves</li> <li>• La contrainte de l'encadrement du comité des élèves</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Directions des établissements</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le recrutement d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs du comité des élèves parmi les membres du personnel de l'école</li> <li>• Le manque de clarification des mandats du comité et du rôle des acteurs</li> <li>• Le faible engagement dans les travaux du comité des élèves</li> </ul>

Les principales difficultés pour les acteurs du comité des élèves ont ainsi été analysées dans le troisième article de cette thèse.

Le prochain chapitre présente les résultats de cette recherche au moyen de trois articles scientifiques. Les contenus des articles sont présentés dans leur version la plus récente, soit publiée, acceptée ou soumise aux revues scientifiques. Cependant, la forme des articles a été révisée pour correspondre aux normes de la Faculté d'éducation tel que demandé selon les règles relatives aux thèses par articles.

## QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche sont présentés au moyen de trois articles scientifiques. Le premier article porte sur une recension des écrits sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires, alors que les deux autres articles ont été écrits à partir des données empiriques collectées dans le cadre de cette thèse. Le premier article, « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits », soumis le 14 février 2014 à la *Revue canadienne de l'éducation*, a été publié après que quelques modifications mineures aient été apportées à la suite du processus d'arbitrage. Il est maintenant publié et la référence est : Pache-Hébert, C., Jutras, F. et Guay, J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-27.

Ensuite, le deuxième article, « Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire », a été soumis à la revue *Recherches en Éducation* le 23 juin 2014. Les résultats de l'évaluation nous ont été transmis à l'automne 2014. Des corrections ont été apportées à l'article et il a été accepté pour publication le 9 février 2015. L'article sera publié au mois d'octobre 2015.

Enfin, le troisième article, « Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants et directions d'établissements », a été soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*, le 15 septembre 2014. La Revue des sciences de l'éducation procède à une prélecture et a demandé quelques corrections qualifiées de minimales par la prélectrice, avant que celui-ci soit transmis aux arbitres. L'article, avec les petites modifications, a été transmis le 23 janvier 2015 et il a été retenu pour arbitrage le 10 février 2015.

L'étudiante et les codirecteurs de cette thèse sont les trois auteurs de ces articles. L'annexe G présente, comme l'exigent les normes des thèses par articles, les accusés de réception de chacune des revues pour les articles soumis ainsi que les certificats de publications pour le premier et le deuxième article. Le rôle de l'étudiante dans la production de chacun des articles est présenté à l'annexe H, mais précisons que l'étudiante est la première auteure des trois articles. De plus, l'annexe I fournit des indications des suites à donner après la réception des résultats de l'arbitrage des articles.

Pour respecter les normes des différentes revues, nous avons dû nous ajuster à des considérations particulières lors de la rédaction des articles. Ainsi, la Politique rédactionnelle non sexiste de l'Université de Sherbrooke n'a pas pu être respectée pour la rédaction de ces articles, mais elle a été prise en considération dans l'ensemble des autres chapitres de la thèse. De plus, la participante ou le participant à la recherche qui est une technicienne ou un technicien en loisir a été assimilé aux enseignantes et enseignants lors de l'analyse des données. Nous aurions pu apporter une distinction entre cette accompagnatrice ou cet accompagnateur et les autres, mais les données n'ont pas présenté de différences qui valaient la peine d'être mentionnées. Dans cette optique, nous avons considéré que son rôle au comité des élèves est le même que celui assumé par les enseignantes et enseignants. Aussi, les accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves sont désignés comme des adultes accompagnateurs dans le cadre du premier article. Enfin, dans le deuxième article, à la suite de commentaires provenant des évaluateurs, la démarche d'accompagnement du développement professionnel a été nommée « la démarche de développement professionnel » afin d'éviter toute confusion en France.

Le chapitre regroupe, les uns à la suite des autres, les trois articles soumis dans le cadre de cette thèse. Les résultats transversaux de ces différents articles ainsi que les limites de la recherche sont relevés dans le cinquième chapitre qui a trait à la discussion des résultats.

# 1. PREMIER ARTICLE – LE COMITÉ DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES : UNE RECENSION DES ÉCRITS

Reproduit avec la permission de la Revue canadienne de l'éducation (37,4, 2014,1-27)

Catherine Pache-Hébert, Université de Sherbrooke

France Jutras, Université de Sherbrooke

Jean-Herman Guay, Université de Sherbrooke

Résumé : Cette recension des écrits fait l'état des connaissances sur l'instance appelée comité des élèves au primaire et au secondaire. Les rôles et les responsabilités des acteurs, le fonctionnement du comité, les difficultés dans son opérationnalisation et la prise de décisions sont abordés. Les résultats relèvent que ce comité vise l'exercice de pratiques démocratiques, mais que son actualisation demeure difficile. L'intégration du comité à l'ensemble de l'école, l'adhésion des membres du personnel et une bonne formation des acteurs représentent des facteurs favorables pour que ce comité constitue un moyen d'éduquer les élèves à la démocratie.

Mots : Comité des élèves, école primaire, école secondaire, recension des écrits, éducation à la démocratie.

Abstract : This literature review presents the current state of knowledge on student councils in elementary and high schools. It addresses roles and responsibilities of stakeholders involved in the student council, its functioning, difficulties related with its implementation, as well as decision-making processes. Results show that the student council aims at achieving democratic practices, but its implementation remains challenging. Integrating the student council into the school as a whole, staff commitment, and appropriate stakeholder training are favourable factors ensuring that the student council plays its role toward education for democratic citizenship.

Keywords : Student council, student government, elementary school, high school, literature review, education for democracy.

## 1.1 Introduction et problématique

La formation du citoyen à la démocratie constitue une préoccupation des systèmes éducatifs et d'organismes qui orientent l'éducation dans le monde. Par exemple, le Conseil de l'Europe (2013) et l'UNESCO (2013) abordent des thématiques relevant de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme; le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) considère que l'éducation à la citoyenneté ne vise pas seulement la participation et la responsabilité civique, mais aussi le vivre ensemble. D'ailleurs, l'école peut éduquer aux pratiques démocratiques dès le plus jeune âge autant par les notions transmises que par les activités pratiquées dans les cadres formel et non formel. On peut rappeler à cet égard que Piaget a promu les expériences d'autogestion des élèves afin qu'ils élaborent « eux-mêmes les lois qui régleront la discipline scolaire, en élisant eux-mêmes le gouvernement chargé d'exécuter ces lois et en constituant eux-mêmes le pouvoir judiciaire » (Piaget, 1997, p. 42). Le but était alors d'apprendre par l'expérience l'attachement au groupe et la responsabilité civique individuelle.

Plusieurs juridictions ont réglementé la création des structures de participation des élèves à la vie scolaire pour ainsi contribuer à leur éducation à la démocratie. À titre d'exemple, au pays de Galles, les écoles primaires, secondaires et spéciales ont l'obligation de former un comité des élèves pour discuter de questions relatives à leur école ou d'autres sujets, et d'en faire part à la direction (Gouvernement du Royaume-Uni, 2005). En France, le Code de l'éducation, qui regroupe les considérations législatives et réglementaires, balise le Conseil des délégués pour la vie lycéenne, une instance de consultation des élèves sur des sujets relatifs à la vie scolaire (République française, 2010). Aussi, au Québec, la Loi sur l'instruction publique prévoit qu'un comité des élèves doit être instauré dans les écoles secondaires offrant une formation de deuxième cycle afin de « promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du

projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école » (Gouvernement du Québec, 2014).

Même s'ils ne sont pas toujours institués par une réglementation, les comités des élèves constituent une des instances de participation des élèves à la gouvernance scolaire et un lieu d'éducation à la démocratie. Ce groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs les représente auprès de la direction et des membres du personnel de l'école et vise à améliorer la vie scolaire. Il est à noter que le comité des élèves constitue une structure de représentation à l'échelle de l'école et non simplement à l'échelle d'une classe, et qu'il se distingue de ce qu'on appelle le conseil de coopération, tel que promu par la pédagogie Freinet. Plusieurs écrits professionnels rapportent des pratiques favorables mises en place dans les écoles pour encadrer les travaux du comité des élèves, mais peu de chercheurs se sont spécifiquement intéressés à ce comité. Les études recensées ont principalement été menées au début des années 2000; une seule recherche réalisée à la fin des années 1960 sur la formation des acteurs des comités des élèves a été recensée, celle de Lavenburg (1970).

Griebler et Nowak (2012) ont fait une recension des écrits sur les comités des élèves au regard de la promotion de la santé dans les écoles. Leur analyse de la documentation composée de deux articles scientifiques et de cinq rapports de recherches réalisées pour des associations professionnelles ou des fondations montre que les délégués au comité des élèves développent leur sens des responsabilités, leur estime de soi, leurs capacités de communication et leurs compétences démocratiques. Sur le plan de la santé, leur analyse met en relief que le comité des élèves améliore les relations interpersonnelles entre les élèves et les adultes de l'école, en plus de contribuer à améliorer le climat dans l'école. Ils mettent en évidence que le succès du comité des élèves dépend toutefois d'un certain nombre de facteurs : la composition du comité, les procédures électorales, la fréquence des rencontres, la communication entre les acteurs, le pouvoir accordé aux élèves et la formation des acteurs.



Si l'article de Griebler et Nowak (2012) constitue une contribution indéniable pour comprendre les bienfaits des comités des élèves, l'objectif poursuivi ici est de réaliser un état de situation beaucoup plus complet sur les comités des élèves. Cette nouvelle recension systématique des écrits cible plus que la précédente les rôles des acteurs, les difficultés relatives à l'opérationnalisation des comités des élèves et la participation des élèves à la prise de décision, ce qui peut fournir des orientations à considérer pour mettre en place un meilleur encadrement des comités des élèves. De plus, elle élargit le corpus (N : 24 textes) et le nombre de juridictions considérées (N : 7). Cet article présente les résultats de cette démarche de recension des écrits.

## **1.2 Démarche de recension des écrits**

La recension des écrits a été élaborée selon la méthode de Mertens (2010) qui consiste à identifier le sujet de recherche, examiner les sources secondaires pour obtenir une vue d'ensemble, développer une stratégie de recherche, mener la recherche, obtenir les textes intégraux, lire et compléter des fiches de lecture, puis synthétiser les études. Plusieurs bases de données ont été consultées afin de recenser les connaissances disponibles sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires : Education Ressources Information Center (ERIC), FRANCIS, ProQuest Dissertations and Theses, Cairn.Info, SocIndex, Pascal, Érudit, les catalogues Crésus et Repère, respectivement de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que le moteur de recherche Google Scholar.

Les concepts-clés ont été identifiés et les mots utilisés par chacune des banques de données ont été validés à l'aide de leurs thésaurus respectifs. Les descripteurs suivants ont été employés : comité des élèves (citizen participation, school council, student council, student government, student participation, student representative council), école (elementary school, school, high school) et participation démocratique (citizen participation, civic engagement, community

involment, student democracy). Le recours aux opérateurs booléens a permis de lier les concepts entre eux et ainsi de préciser la recherche.

Plusieurs critères d'inclusion ont été déterminés : les écrits retenus doivent aborder le comité des élèves comme une structure de représentation et de participation des élèves au niveau de l'école et non uniquement de la classe; traiter du primaire ou du secondaire; avoir été publiés en anglais ou en français après 1990. L'application de ces critères a permis de retenir 24 textes scientifiques (Tableau 11).

Tableau 11  
Description des écrits scientifiques retenus

	Auteurs et année	Type de document	Origine	Moyens de collecte des données	Type d'analyse	Niveau scolaire
1	Alderson (2000)	article scientifique	Royaume-Uni	questionnaires	quantitative	primaire et secondaire
2	Baginsky & Hannam (1999)	rapport de recherche	Royaume-Uni	questionnaires	quantitative	primaire et secondaire
3	Becquet (2009)	article scientifique	France	entrevues	qualitative	secondaire
4	Bernier (1997)	rapport de recherche	Québec	questionnaires	mixte	secondaire
5	Burnitt & Gunter (2013)	article scientifique	Royaume-Uni	questionnaires	quantitative	primaire
6	Condette-Castelain (2009)	article scientifique	France	entrevues	qualitative	secondaire
7	Cotmore (2004)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations	qualitative	primaire
8	Cox & Robinson-Pant (2005)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations	qualitative	primaire
9	Cox & Robinson-Pant (2006)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations	qualitative	primaire
10	Davies & Yamashita (2007)	rapport de recherche	Royaume-Uni	entrevues questionnaires observation documentaire	mixte	secondaire

11	Feldmann (2001)	article scientifique	États-Unis	questionnaires entrevues	qualitative	secondaire
12	Gilljam, Esaiasson & Lindholm (2010)	article scientifique	Suède	questionnaires	quantitative	secondaire
13	Inman & Burke (2002)	rapport de recherche	Royaume-Uni	entrevues observations	qualitative	primaire et secondaire
14	Keogh & Whyte (2005)	rapport de recherche	Irlande	entrevues	qualitative	secondaire
15	McFarland & Starmanns (2009)	article scientifique	États-Unis	entrevues documentaire observations	quantitative	secondaire
16	Pache-Hébert (2009)	mémoire	Québec	entrevues documentaire	qualitative	primaire
17	Rowe (2003)	rapport de recherche	Royaume-Uni	entrevues	qualitative	primaire et secondaire
18	Taylor & Johnson (2002)	rapport de recherche	Royaume-Uni	entrevues observations	mixte	primaire et secondaire
19	Tessier & Mc Andrew (2001)	chapitre de livre	Québec	entrevues observations	qualitative	primaire et secondaire
20	Tiskall (2007)	rapport de recherche	Écosse	questionnaires	quantitative	secondaire
21	Veitch (2009)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations	mixte	primaire
22	Whitty & Wisby (2007)	rapport de recherche	Royaume-Uni	entrevues observations documentaire	qualitative	primaire et secondaire
23	Wyness (2009a)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations documentaire	qualitative	secondaire
24	Wyness (2009b)	article scientifique	Royaume-Uni	entrevues observations documentaire	qualitative	secondaire

Les documents scientifiques sélectionnés comprennent 13 articles scientifiques, neuf rapports de recherche, un mémoire et un chapitre de livre. Près de la moitié des études ont été menées en regard des élèves du secondaire, six traitent du primaire, tandis que sept recherches portent sur les deux ordres d'enseignement.

L'analyse des données dans ces études est majoritairement qualitative (14) et près du quart quantitative (six). Plusieurs moyens de collectes de données ont été employés : entrevues, questionnaires, observations et analyse documentaire. Dans la majorité des études, les moyens privilégiés sont l'entrevue et l'observation. Dix-neuf écrits scientifiques proviennent d'Europe et six d'Amérique du Nord. Quant aux disciplines, la majorité vient du domaine de l'éducation (17) et les autres de la sociologie, de la politique ou de la psychologie (7).

L'analyse de contenu des textes faite selon le modèle d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a permis de dégager quatre grands thèmes qui portent sur les acteurs et le fonctionnement des comités des élèves : les rôles et les responsabilités des acteurs; le fonctionnement démocratique du comité des élèves; les difficultés dans leur opérationnalisation; et la prise de décision. Les données ont été extraites des textes à l'aide d'une grille d'analyse, puis elles ont été traitées en fonction de ces thèmes et enfin, une synthèse a été réalisée. Celle-ci permet de dresser un portrait des comités des élèves autant pour ce qui concerne leur conception que leur mise en oeuvre dans les écoles.

### **1.3 Résultats**

Les résultats sont présentés en fonction des thèmes dégagés dans l'analyse de la documentation recensée : les rôles et les responsabilités des acteurs; le fonctionnement démocratique du comité des élèves; les difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves et la prise de décision dans les comités des élèves.

### 1.3.1 Les rôles et les responsabilités des acteurs

Comme plusieurs acteurs sont en lien avec le comité des élèves, les rôles et les responsabilités des élèves délégués, des adultes accompagnateurs et des directions des écoles sont relevés, dans la mesure où chacun contribue à sa manière à définir le contexte des travaux du comité des élèves.

#### **Les rôles et les responsabilités des élèves délégués au comité des élèves.**

La recherche est ici consensuelle : les élèves qui participent au comité des élèves doivent agir comme délégués des élèves qu'ils représentent afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie de l'école (Bernier, 1997; Inman & Burke, 2002; Keogh & Whyte, 2005). Le Tableau 12 rapporte les rôles et les responsabilités des élèves relativement à l'exercice de la représentation, à la communication et à l'organisation.

Tableau 12

Rôles et responsabilités des élèves délégués au comité des élèves

<b>Représentation</b>	<b>Communication</b>	<b>Organisation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer son droit de vote (Becquet, 2009)</li> <li>• Émettre son opinion (Becquet, 2009; Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> <li>• Débattre des idées (Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> <li>• Défendre les droits des élèves (Bernier, 1997)</li> <li>• Apprendre les procédures des instances démocratiques (Inman &amp; Burke, 2002; Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> <li>• Assumer la responsabilité d'autres comités dans l'école (Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueillir les idées et les commentaires des élèves (Bernier, 1997; Becquet, 2009; Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> <li>• Écouter les élèves (Bernier, 1997)</li> <li>• Rapporter aux élèves le contenu des réunions (Becquet, 2009; Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> <li>• Agir comme médiateur entre les différentes instances et acteurs de l'école (Bernier, 1997; Inman &amp; Burke, 2002)</li> <li>• Animer des réunions (Bernier, 1997; Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser des activités pour les élèves (Bernier, 1997)</li> <li>• Apprendre à travailler avec les limites d'un budget (Rowe, 2003)</li> <li>• Assister aux réunions (Becquet, 2009)</li> <li>• Prendre des notes lors des rencontres (Cox &amp; Robinson-Pant, 2005; Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> </ul>

Tessier et Mc Andrew (2001) ont mené une étude dans quatre écoles primaires et secondaires de Montréal pour comprendre comment les élèves et les adultes négocient le cadre commun par l'entremise de la place accordée au comité des élèves dans leur délibération. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-dirigés avec des directions et des adultes accompagnateurs, d'observations de rencontres de comités des élèves et d'entretiens de groupe avec des délégués au comité des élèves. Ces auteures identifient deux types de délégués : ceux qui expriment leur propre point de vue lors des rencontres du comité des élèves et ceux qui parlent au nom des élèves qu'ils représentent. Les données recueillies par des études de cas d'écoles primaires et secondaires au Royaume-Uni montrent que les élèves préconisent davantage le deuxième type (Inman & Burke, 2002). Il est à noter que les élèves plus jeunes ont toutefois de la difficulté à saisir le concept de représentation (Cox & Robinson-Pant, 2005). Selon Cotmore (2004), qui a mené une étude de cas dans une école primaire du Royaume-Uni, les délégués distinguent bien leur rôle au comité des élèves de celui d'élève, et c'est dans leur rôle de délégués qu'ils considèrent avoir une plus grande liberté d'expression et plus de plaisir. Même si les adultes exercent un certain contrôle sur le comité des élèves, les délégués sont positifs quant à l'exercice de leur rôle et le prennent au sérieux. Les délégués détiennent une responsabilité de communication bidirectionnelle, autant avec les autres élèves qu'avec les membres du personnel (Bernier, 1997; Inman & Burke, 2002).

Dans leur analyse des questionnaires auxquels ont répondu des directions de 50 écoles primaires d'Angleterre, Buritt et Gunter (2013) mettent en évidence les compétences et les caractéristiques qui permettent de bien exercer le rôle de délégué du comité des élèves : communiquer avec les pairs, écouter le point de vue des autres, être digne de confiance et se fixer des exigences élevées; tandis qu'être avant-gardiste, avoir de bons résultats scolaires ou avoir des parents engagés dans l'école n'influence pas les habiletés des élèves à assumer leur rôle de délégués.

Des compétences en littératie sont nécessaires pour exercer le rôle de délégué, autant pour prendre des notes lors des rencontres que pour lire des documents. Selon les résultats de leur recherche-action menée avec cinq enseignants provenant de trois écoles primaires visant à encourager une meilleure participation des élèves à la prise de décision, Cox et Robinson-Pant (2005, 2006) soulignent que ces tâches sont trop complexes pour les élèves plus jeunes et que ce n'est que vers la 6e année du primaire que les élèves sont capables de les réaliser, sans nuire à leur participation au comité des élèves. Pour pallier cette limite, elles ont expérimenté des stratégies visuelles en ayant recours, entre autres, aux dessins et aux schémas avec les élèves. Ces moyens ont permis d'élever le niveau des discussions lors des rencontres du comité des élèves et de les réaliser dans un cadre moins formel ce qui, selon ces auteures, correspond davantage à la réalité des enfants. Elles remarquent d'ailleurs que l'ensemble des élèves qui participent au comité des élèves ont plus de facilité à s'exprimer et à avoir recours à des habiletés de raisonnement à l'oral.

**Les rôles et les responsabilités de l'adulte accompagnateur du comité des élèves.** La documentation scientifique est aussi unanime sur cette question : l'adulte accompagnateur est le principal conseiller du comité des élèves (Becquet, 2009; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005). Il détient un haut niveau de contrôle sur la régulation des travaux du comité (Cotmore, 2004; Wyness, 2009b). Les rôles et les responsabilités attribués à l'adulte accompagnateur impliquent l'encadrement du comité, l'accompagnement de la prise de décision et de la communication (Tableau 13).

Tableau 13  
Rôles et responsabilités de l'adulte accompagnateur du comité des élèves

<b>Encadrement</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter aux délégués ce qui est attendu d'eux (Rowe, 2003)</li> <li>• Préparer les délégués à agir comme représentants des autres élèves (Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> <li>• Encourager la prise de parole des délégués (Cotmore, 2004; Taylor &amp; Johnson, 2002; Tessier et Mc Andrew, 2001)</li> <li>• Susciter la participation des délégués lors des réunions (Cox &amp; Robinson-Pant, 2005; Tessier et Mc Andrew, 2001)</li> <li>• Aider les délégués à identifier les limites de leur pouvoir (Cotmore, 2004)</li> <li>• Voir au bon déroulement des rencontres (Cox &amp; Robinson-Pant, 2005; Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> <li>• Donner l'information requise aux délégués (Tessier &amp; Mc Andrew, 2001)</li> </ul>
<b>Accompagnement de la prise de décision</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accélérer la prise de décision par un contact avec la direction de l'école (Keogh &amp; Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009)</li> <li>• Assurer la mise en œuvre des décisions prises par les délégués (Cox &amp; Robinson-Pant, 2005)</li> </ul>
<b>Communication</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer le lien entre les élèves et la direction (Keogh &amp; Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009)</li> <li>• Informer les acteurs de l'école des travaux menés par le comité des élèves (Taylor &amp; Johnson, 2002)</li> </ul>

Le rôle de l'adulte accompagnateur du comité des élèves est complexe (Cotmore, 2004; Keogh & Whyte, 2005) et parfois contradictoire (Pache-Hébert, 2009; Wyness, 2009a). Cet adulte détient en fait un double rôle, étant à la fois un représentant des membres du personnel et un mentor pour les élèves (Cox & Robinson-Pant, 2005; Pache-Hébert, 2009). Wyness (2009a), qui a exploré au Royaume-Uni les façons dont les adultes accompagnent les élèves dans des instances de participation, soutient que l'adulte accompagnateur doit aider les élèves à mettre en relief leurs préoccupations, tout en s'assurant que celles-ci concordent avec les priorités exprimées par les adultes de l'école. Ces résultats proviennent d'entrevues avec les participants et d'observations de rencontres de comités réalisées auprès de 110 enfants et de 24 adultes accompagnateurs. Par ailleurs, de nombreux adultes accompagnateurs disent se sentir démunis pour assumer leurs rôles, car ils n'ont pas



la formation requise (Condette-Castelain, 2009; Pache-Hébert, 2009). Plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance de la formation, tant pour les élèves que pour les adultes accompagnateurs, afin qu'ils puissent assumer leur rôle (Bernier, 1997; Condette-Castelain, 2009; Davies & Yamashita, 2007; Inman & Burke, 2002; Keogh & Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009; Taylor & Johnson, 2002; Whitty & Wisby, 2007).

**Les rôles et les responsabilités de la direction d'école.** La direction de l'école détient une responsabilité déterminante quant au bon fonctionnement du comité des élèves (Becquet, 2009; Bernier, 1997; Davies & Yamashita, 2007; Inman & Burke, 2002; Keogh & Whyte, 2005; Taylor & Johnson, 2002). La direction doit faire en sorte que le comité des élèves soit considéré comme une instance importante de l'école (Rowe, 2003), en assurer la stabilité (Becquet, 2009; Davies & Yamashita, 2009) et encourager la participation des élèves et des membres du personnel (Becquet, 2009; Inman & Burke, 2002). La direction détient un droit de veto sur les décisions prises au comité des élèves, car c'est elle qui accepte ou refuse les propositions soumises par les élèves (Buritt & Gunter, 2013).

Les recherches aboutissent à des conclusions similaires sur l'importance de la confiance de la direction à l'endroit du comité des élèves (Davies & Yamashita, 2007; Inman & Burke, 2002; Keogh & Whyte, 2005; Rowe, 2003). Bernier (1997) qui a réalisé une étude auprès d'acteurs de 52 écoles secondaires pour faire un état de la situation des comités des élèves au Québec soutient que le fonctionnement et la considération qu'on donne au comité des élèves sont conformes à la conception que les directions s'en font. On constate que l'ouverture à l'égard des propositions des élèves est identifiée comme un facteur favorable au fonctionnement du comité des élèves (Bernier, 1997; Davies & Yamashita, 2007). Soulignons à ce sujet que Davies et Yamashita (2007) ont mené une recherche-action sur une période de trois ans au Royaume-Uni. Dans ce cadre, une personne-ressource a travaillé avec des élèves et des membres du personnel de huit écoles secondaires afin de soutenir leur travail de

développement du comité des élèves. Les résultats de la recherche ont permis de mettre en relief des effets positifs de l'intervention auprès des comités des élèves et des répercussions du comité des élèves sur l'amélioration de l'école. Ces auteures ont notamment identifié que la direction doit définir clairement le rôle de l'adulte accompagnateur et l'intégrer dans la définition de tâche d'un des membres du personnel, tout comme Keogh et Whyte (2005). Plusieurs directions éprouvent cependant de la difficulté à recruter quelqu'un qui va accepter d'accomplir cette tâche (Becquet, 2009; Inman & Burke, 2002).

### 1.3.2 Le fonctionnement démocratique du comité des élèves

La sélection des élèves délégués au comité des élèves est effectuée majoritairement au moyen d'une élection par les pairs (Cox & Robinson-Pant, 2005; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005; McFarland & Starmanns, 2009; Pache-Hébert, 2009; Tessier & Mc Andrew, 2001; Wyness, 2009b). Gilljam, Esaïasson, et Lindholm (2010) ont évalué quelle est la procédure de prise de décision qui obtient le plus haut niveau de légitimité auprès des élèves. L'analyse quantitative de questionnaires auxquels ont répondu des élèves d'écoles secondaires de Suède révèle que lorsque les élèves sont élus par leurs pairs au comité des élèves, le niveau d'acceptation des décisions prises par les élèves est plus élevé que lorsque les délégués ont été sélectionnés par un tirage au sort.

Certains types d'élèves se porteraient candidats plus volontiers que d'autres aux élections : ceux qui ont plus confiance en eux-mêmes et qui proviennent de milieux favorisés (Wyness, 2009b). Rowe (2003), qui a réalisé des entrevues semi-dirigées auprès d'élèves et de membres du personnel de huit écoles primaires et secondaires, souligne que les élèves candidats sont aussi davantage capables d'assumer ce rôle avant de l'exercer et sont généralement plus mûrs. Tant les élèves qui détiennent une expérience positive de la fonction de délégué que ceux qui n'en ont pas se présentent aux élections (Becquet, 2009); ceux qui détiennent une

expérience négative ne se représentent pas (Tessier & Mc Andrew, 2001). L'étude menée par Taylor et Johnson (2002) porte sur la participation des élèves aux comités des élèves. Les résultats de cette étude proviennent, dans un premier temps, d'une analyse quantitative de questionnaires auxquels ont répondu des adultes accompagnateurs de comités des élèves de 169 écoles primaires et secondaires du Royaume-Uni et, dans un second temps, d'études de cas de trois écoles primaires et de quatre écoles secondaires. Les résultats révèlent que les élèves du primaire sont plus enthousiastes que ceux du secondaire à l'égard des élections. La popularité des candidats guide cependant le choix des électeurs (Cox & Robinson-Pant, 2005; Feldmann, 2001), ainsi que les compétences communicationnelles des candidats (Buritt & Gunter, 2013). Malgré leur intérêt, certains élèves ne se considérant pas assez populaires ou compétents pour assumer ce rôle ne se présenteraient pas aux élections (Cox & Robinson-Pant, 2005). Le fait que la popularité des candidats soit un critère déterminant par rapport aux résultats des élections, c'est-à-dire qui est élu au comité des élèves, est critiqué par différents chercheurs (Cox & Robinson-Pant, 2005; Rowe, 2003; Tessier & Mc Andrew, 2001).

Le pouvoir accordé aux élèves dans la prise de décision varie d'une école à l'autre (McFarland & Starmanns, 2009; Tessier & Mc Andrew, 2001). Toutefois, des études relèvent que le comité des élèves détient un rôle plus consultatif que décisionnel (Bernier, 1997; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005; Taylor & Johnson, 2002). Aussi, les élèves vont souvent apporter des recommandations à des projets déjà amorcés par les adultes, sans nécessairement être intégrés dans tout le processus (Davies & Yamashita, 2007; Tessier & Mc Andrew, 2001). Plusieurs soulignent par ailleurs l'importance pour les élèves de voir des résultats concrets de leurs actions au comité des élèves (Cotmore, 2004; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005), et ce, rapidement (Taylor & Johnson, 2002). Dans le cas où les résultats prennent trop de temps à se traduire en actions, la motivation des élèves devient difficile à maintenir (Cotmore, 2004; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005; Rowe, 2003). Veitch (2009) a évalué la

nature de la participation des élèves dans les comités des élèves et a exploré leur conception de leur rôle ainsi que leur perception de l'efficacité du comité des élèves. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens individuels et de groupes auprès des délégués et des adultes accompagnateurs ainsi que de l'observation de rencontres de comités des élèves. Les résultats ont permis de relever que les élèves sont plus frustrés par le manque d'impact du comité des élèves que ne le sont les membres du personnel.

Lors des réunions du comité des élèves, les discussions se concentrent autour de l'amélioration du quotidien des élèves (Becquet, 2009; Bernier, 1997; Buritt & Gunter, 2013) et des problèmes soulevés par les élèves de l'école (Veitch, 2009; Whitty & Wisby, 2007). Plusieurs sujets sont abordés par les élèves : l'organisation d'activités sociales, la prise de décisions pédagogiques, la sélection du personnel, l'amélioration des installations matérielles (nourriture, toilettes, cour d'école), l'uniforme scolaire et la gestion des comportements des élèves (Bernier, 1997; Davies & Yamashita, 2007; Feldmann, 2001; Inman & Burke, 2002; McFarland & Starmanns, 2009; Pache-Hébert, 2009; Rowe, 2003; Taylor & Johnson, 2002; Veitch, 2009; Whitty & Wisby, 2007). Les sujets traités reviennent d'une année scolaire à l'autre, ce qui peut être frustrant pour les acteurs qui s'investissent pour plus d'une année (Rowe, 2003; Wyness, 2009a, 2009b). Les sujets les plus fréquemment traités par les comités des élèves sont la nourriture, l'uniforme scolaire et les toilettes (Bagisky & Hannam, 1999; Keogh & Whyte, 2005; Rowe, 2003; Taylor & Johnson, 2002; Whitty & Wisby, 2007; Wyness, 2009a). Indépendamment des sujets abordés, la majorité des réalisations concernent l'organisation d'activités pour les élèves et les installations matérielles de l'école (Bernier, 1997; Davies & Yamashita, 2007; Taylor & Johnson, 2002).

Plusieurs chercheurs relèvent l'importance de baliser le rôle et les fonctions du comité des élèves dans une politique institutionnelle afin de définir ce qui est attendu de la participation des élèves (Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte,

2005; McFarland & Starmanns, 2009; Taylor & Johnson, 2002; Veitch, 2009; Whitty & Wisby, 2007). En ce sens, McFarland et Starmanns (2009) qui ont examiné les chartes institutionnelles de 362 écoles secondaires des États-Unis relèvent que les grandes écoles ont davantage tendance à inclure le comité des élèves dans leur charte que les plus petites écoles. De plus, on considère que les membres du personnel ne doivent pas créer un comité des élèves qui trompera les élèves en leur faisant croire qu'ils ont plus de pouvoir qu'ils n'en ont réellement (Condette-Castelain, 2009; Davies & Yamashita, 2007; Rowe, 2003). Le fait d'intégrer le comité des élèves à l'ensemble des structures de l'école et d'encourager la participation des élèves dans toutes ses composantes est reconnu comme un facteur favorable au fonctionnement du comité des élèves (Alderson, 2000; Buritt & Gunter, 2013; Cotmore, 2004; Cox & Robinson-Pant, 2005; Davies & Yamashita, 2007; Inman & Burke, 2002; Keogh & Whyte, 2005; Rowe, 2003; Whitty & Wisby, 2007) et contribue ainsi à le rendre plus efficace (Inman & Burke, 2002) et plus légitime (Cotmore, 2004). Par exemple, Alderson (2000) soutient que la mise en place d'un comité des élèves démocratique exige des changements dans toute l'école, tant dans le fonctionnement scolaire que dans les relations interpersonnelles. À cet égard, Whitty et Wisby (2007) ont examiné les manières de surmonter les difficultés des comités des élèves dans 15 écoles primaires et secondaires. Les résultats montrent que la philosophie et les structures de l'école doivent être modifiées pour permettre au comité des élèves d'avoir une place significative au sein de l'école.

### 1.3.3 Les difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves

Au-delà de l'antinomie existant entre la structure démocratique du comité des élèves et la structure hiérarchique de l'école, on remarque des tensions entre ce qui est enseigné à propos de la démocratie et ce qui est vécu au comité des élèves (Alderson, 2000; Davies & Yamashita, 2007; Rowe, 2003; Veitch, 2009; Wyness, 2009a). Alderson (2000) a examiné les liens entre les perceptions des élèves sur le comité des élèves et leurs perceptions d'autres aspects de l'école par une analyse

quantitative de questionnaires auxquels ont répondu 2 272 élèves âgés de 7 à 17 ans. Les résultats montrent que pour obtenir un comité des élèves démocratique, il faut apporter des changements aux styles des relations interpersonnelles dans l'ensemble de la vie scolaire. Une difficulté d'opérationnalisation importante provient du fait que la responsabilité du comité des élèves n'est pas nécessairement assumée par les différents membres du personnel, mais relève souvent d'un ou deux d'entre eux (Cox & Robinson-Pant, 2005, Pache-Hébert, 2009).

Une contrainte largement invoquée par les différents auteurs est le manque de temps, ce qui entraîne des périodes d'échanges courtes lors des rencontres du comité des élèves, de la lenteur pour prendre les décisions et mettre en oeuvre les changements, et peu de disponibilité pour rencontrer la direction de l'école (Bagisky & Hannam, 1999; Cotmore, 2004; Cox & Robinson-Pant, 2005; Davies & Yamashita, 2005). Le facteur temps représente aussi une difficulté pour l'exercice du rôle d'adulte accompagnateur, car ces responsabilités prennent beaucoup de temps (Keogh & Whyte, 2005; Taylor & Johnson, 2002). Il devient alors difficile de concilier le temps à consacrer au rôle d'accompagnement du comité des élèves et aux autres aspects du travail d'enseignement à l'école (Wyness, 2009a).

La communication entre les délégués et les élèves de l'école est aussi difficile (Becquet, 2009; Cox & Robinson-Pant, 2005; Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005) à cause du manque d'espace et de temps accordé par les enseignants pour la réaliser (Becquet, 2009, Cox & Robinson-Pant, 2005; Davies & Yamashita, 2007; Rowe, 2003; Tessier & Mc Andrew, 2001) et du peu d'intérêt des élèves (Bernier, 1997). Il a été relevé que la communication entre les délégués et les élèves est plus facile à réaliser au primaire, car les délégués représentent généralement leur classe, tandis qu'au secondaire, ils peuvent représenter l'ensemble d'un niveau scolaire ou plusieurs classes (Tessier & Mc Andrew, 2001). Il serait également plus facile de faire un retour sur les activités du comité des élèves dans les classes des adultes accompagnateurs des comités, car ils sont au courant de ce qui a

été discuté (Cox & Robinson-Pant, 2005). Parmi les 1 969 élèves âgés de 11 à 18 ans qui ont répondu au questionnaire de Tiskall (2007), 47 % rapportent ne pas savoir de quoi le comité des élèves discute. De même, Keogh et Whyte (2005) mettent en évidence par leur étude réalisée dans 11 écoles secondaires d'Irlande auprès de 382 participants (élèves délégués au comité des élèves, élèves non délégués, enseignants, directions et parents) que, dans plusieurs écoles, les membres du personnel ne sont pas au courant des travaux menés par le comité des élèves, alors que la transmission de l'information et la consultation de tous les élèves représentent des facteurs-clés du fonctionnement optimal du comité des élèves (Davies & Yamashita, 2007; Keogh & Whyte, 2005; Taylor & Johnson, 2002; Whitty & Wisby, 2007).

La participation limitée des comités des élèves à la planification stratégique, à la gestion de l'école et à la pédagogie est identifiée dans plusieurs études (Baginsky & Hannam, 1999; Buritt & Gunter, 2013; Condette-Castelain, 2009, McFarland & Starmanns, 2009; Pache-Hébert, 2009; Tessier & Mc Andrew, 2001). L'étude de Taylor et Johnson (2002) relève d'ailleurs que parmi les 13 écoles dans lesquelles les délégués du comité des élèves ont discuté du curriculum, seulement 2 écoles ont apporté des changements. Pourtant, il est important d'engager les élèves à discuter de l'enseignement et de l'apprentissage, car il s'agit de préoccupations premières de l'école (Davies & Yamashita, 2007; Whitty & Wisby, 2007).

#### 1.3.4 La prise de décision dans les comités des élèves

Les élèves considèrent que le comité des élèves peut être un bon lieu pour être écoutés (Tiskall, 2007) et consultés (Cox & Robinson-Pant, 2005). Si les délégués ont confiance en leur capacité de contribuer à des changements dans leur école (Inman & Burke, 2002), il n'en va pas de même de l'ensemble des élèves. Leur évaluation est plus mitigée quant à la contribution du comité des élèves pour améliorer l'école (Alderson, 2000; Tiskall, 2007). L'étude de Tiskall (2007) relève que près du tiers des élèves (29 %) était en accord ou fortement en accord avec

l'affirmation que le comité des élèves permet d'améliorer leur école, tandis que près d'un autre tiers était en désaccord ou fortement en désaccord avec cette affirmation (28 %). Les élèves considèrent que l'attitude des membres du personnel constitue un obstacle à la réalisation des projets menés par le comité des élèves (Keogh & Whyte, 2005). Le scepticisme et le cynisme des élèves seraient augmentés lorsqu'ils ne parviendraient pas à prendre des décisions (Alderson, 2000; Rowe, 2003). On parle alors d'un semblant de démocratie (Rowe, 2003; Veitch, 2009).

Les élèves reconnaissent des limites à leur pouvoir décisionnel (Cox & Robinson-Pant, 2005; Veitch, 2009). Plus les élèves passent de temps dans une école, plus ils sont nombreux à dire que le comité des élèves n'a pas assez de pouvoir pour faire une différence dans celle-ci (Tiskall, 2007). Les élèves ont le sentiment de manquer de renseignements (Becquet, 2009); ils ont l'impression d'être consultés seulement pour la forme (Tessier & Mc Andrew, 2001) et de n'avoir que peu de pouvoir (Keogh & Whyte, 2005). Cependant, ils soutiennent qu'ils ne désirent pas détenir tout le pouvoir, mais bien avoir leur mot à dire quant aux décisions prises dans l'école (Rowe, 2003). Ils souhaitent aussi avoir plus de liberté pour organiser des projets (Bernier, 1997).

Des différences de perception entre les élèves du primaire et du secondaire relativement au pouvoir qui leur est accordé sont identifiées. Les élèves du primaire se conforment davantage aux limites imposées par les adultes et ils n'ont pas le sentiment que plus de pouvoir devrait leur être concédé (Condette-Castelain, 2009; Tessier & Mc Andrew, 2001). Ils considèrent que les autres responsabilités reviennent aux adultes (Tessier & Mc Andrew, 2001) et acceptent que ce soit la direction qui prenne les décisions (Cox & Robinson-Pant, 2005). L'organisation d'activités de vie étudiante leur procure l'impression de pouvoir agir sur leur école (Tessier & Mc Andrew, 2001) et de l'améliorer (Alderson, 2000). En raison de leur âge, les élèves du primaire ne distinguent pas la prise en compte de leurs opinions et l'expression de celles-ci (Tessier & Mc Andrew, 2001).



Les élèves du secondaire sont plus critiques à l'égard du comité des élèves (Alderson, 2000) et considèrent qu'il devrait influencer les décisions concernant les politiques et les règles de l'école (Keogh & Whyte, 2005; Tessier & Mc Andrew, 2001). Ils sont aussi plus à l'aise pour aborder les problèmes rencontrés (Feldmann, 2001) et défendre leur point de vue (Condette-Castelain, 2009; Taylor & Johnson, 2002; Tessier & Mc Andrew, 2001). Feldmann (2001), qui traite de la prise de décision par les élèves au comité des élèves aux États-Unis, relève que les élèves les plus jeunes, que ce soit ceux du primaire ou ceux du secondaire, sont moins portés à exprimer leur dissidence et à participer à la prise de décisions lors des rencontres du comité des élèves. Ils sont aussi intimidés quand vient le temps de parler à la direction (Becquet, 2009).

Les membres du personnel de l'école n'ont pas une conception commune au sujet de la participation des élèves, ce qui peut entraîner des tensions entre eux (Condette- Castelain, 2009; Inman & Burke, 2002; Wyness, 2009a). Condette-Castelain (2009), qui s'est intéressée aux perceptions des membres du personnel sur la participation des élèves à la vie scolaire, souligne que l'instance consultative est généralement bien perçue, alors que ce qui mène à des décisions est perçu comme menaçant. Le comité des élèves peut fonctionner plus efficacement lorsque l'ensemble des membres du personnel le considère important et y accorde du temps (Rowe, 2003). Certains enseignants sont d'avis que le comité des élèves n'est pas essentiel aux apprentissages, ce qui expliquerait qu'ils y consacrent très peu de temps en classe (Condette-Castelain, 2009; Davies & Yamashita, 2007).

Les membres du personnel adoptent aussi une position mitigée quant aux sujets devant être abordés par le comité des élèves. Certains refusent de traiter de tout sujet relatif à la classe et à la pédagogie, tandis que d'autres ne s'y opposent pas (Becquet, 2009). Ce sont 71 % des membres du personnel qui considèrent que le comité des élèves a un effet sur la prise de décision dans l'école (Davies &

Yamashita, 2007). Certains adultes feraient une différence entre les sujets traités par les élèves qu'ils considèrent futiles, telles les toilettes, et d'autres sujets plus importants relatifs à la pédagogie, par exemple (Cox & Robinson-Pant, 2005, 2006; Wyness, 2009a). Ce décalage, voire ces paradoxes, entre les préoccupations des élèves et celles des adultes montrent une divergence dans la réalité des acteurs (Wyness, 2009a). En effet, des chercheurs rapportent que les membres du personnel considèrent peu réalistes les demandes des élèves (Bernier, 1997; Wyness, 2009a). Toutefois, Wyness (2009a) relève que plus les élèves comprennent le fonctionnement du comité des élèves et leur rôle de délégués, plus leurs demandes deviennent réalistes. Les élèves auraient parfois des idées trop ambitieuses, mais les adultes seraient souvent trop négatifs par rapport aux idées des élèves (Taylor & Johnson, 2002).

#### **1.4 Discussion et conclusion**

L'analyse des 24 recherches répertoriées montre un consensus sur la pertinence du comité des élèves, comme l'avaient aussi conclu Griebler et Nowak (2012) à partir d'une analyse de sept publications. Les chercheurs dont nous avons répertorié et analysé les travaux considèrent qu'il existe plusieurs variables qui peuvent susciter la participation des élèves et contribuer à l'éducation à la démocratie. On souligne qu'il serait cependant nécessaire de s'intéresser davantage au processus de mise en place des comités des élèves et de porter une attention particulière aux difficultés rencontrées. Des études devraient être menées sur plus d'une année scolaire, car trois années de travail seraient nécessaires pour parvenir à ce que le comité des élèves soit fonctionnel (Marchant, 2011). L'étude la plus récente recensée (Buritt & Gunter, 2013) met en lumière le peu de données disponibles pour comprendre les raisons du mandat limité du comité des élèves. Aussi, même si la formation des acteurs pour assumer leur rôle est identifiée comme un facteur de réussite du comité des élèves, aucune étude recensée ne porte sur leur formation à cet égard.

Sur les 24 documents analysés, certaines études ont été menées dans des écoles alors que d'autres l'ont été sur des territoires entiers. Certaines ont été réalisées au primaire et d'autres au secondaire, et ce, dans divers pays. Malgré la diversité des méthodes, on arrive à des résultats qui convergent sur l'importance du comité des élèves, l'éducation à la démocratie et la définition des rôles des acteurs. Le peu de recherches faites sur le sujet ne conduit cependant pas à identifier des éléments divergents entre les études, car elles ont toutes été menées sur un aspect particulier. L'analyse des écrits recensés soulève toutefois divers aspects à considérer : les différences d'un milieu à l'autre, les perspectives contrastées entre les acteurs et le profil des délégués.

#### 1.4.1 Les différences d'un milieu à l'autre

Bien que cette recension des écrits mette en relief plusieurs considérations sur les comités des élèves et les limites des connaissances disponibles, on remarque que la variété de contextes est si grande qu'aucun portrait unique ne s'en dégage. Il demeure ainsi difficile d'entrevoir l'étendue de cette structure de participation des élèves dans les différents ordres d'enseignement partout dans le monde. D'ailleurs, la majorité des études composant cette recension ont été menées au Royaume-Uni au cours des années 2000, alors que le règlement régissant les comités des élèves venait d'entrer en vigueur. Au total, si de grandes tendances peuvent être dégagées, la variété des contextes est telle qu'on ne peut pas transposer de façon mécanique les bonnes pratiques d'un milieu à un autre.

#### 1.4.2 Les perspectives contrastées entre les acteurs

Le manque de concordance entre les attentes des élèves et des adultes entraîne des problèmes dans l'opérationnalisation des comités des élèves. Il leur est parfois difficile de concilier leur rôle au comité des élèves et leurs fonctions dans l'école. Par exemple, il appert que le soutien de la direction pour intégrer ce comité à

l'ensemble de la vie scolaire et pour susciter l'adhésion des membres du personnel constitue un élément essentiel à sa réussite, mais en même temps, elle a un droit de veto quant aux décisions prises. On relève par ailleurs que l'adulte accompagnateur du comité influence grandement son fonctionnement, et en conséquence les apprentissages des élèves, mais que peu d'accompagnateurs se sentent outillés pour réaliser cette tâche en raison de leur manque de formation et du peu de temps qu'ils peuvent y consacrer. De leur côté, les délégués doivent apprendre à exercer leur rôle et à développer des compétences pour débattre, écouter et résumer le contenu des rencontres, et structurer leurs idées. Toutefois, certaines de ces compétences sont plus difficiles à acquérir que d'autres, notamment celles qui demandent des aptitudes en littératie. De plus, la notion de représentation est loin d'être claire pour les élèves. Conséquemment, les différences dans les habiletés de chacun sont des sources de tensions dans le comité et dans l'école.

Une contradiction entre l'idéal démocratique privilégié et les contraintes organisationnelles des écoles peut aussi être relevée. Un parallèle peut être établi entre le fonctionnement du comité des élèves et celui d'une démocratie représentative, puisque celui-ci comprend l'élection des délégués et la tenue d'assemblées délibérantes. Cependant, dans la réalité, les comités des élèves seraient incontestablement consultatifs et fort peu décisionnels. Puisque les initiatives des élèves ne pourront se matérialiser qu'avec le soutien et le consentement des adultes, le comité des élèves n'est pas totalement décisionnel et jamais souverain. Dupuis-Déri (2006) avance que le comité des élèves a un effet plus symbolique que politique dans l'école. Cela peut créer de la désillusion, voire une forme de cynisme.

Les élèves souhaitent être engagés dans la prise de décision de l'école, tout en consentant à un pouvoir partagé entre les différents acteurs. Ils s'attendent à des résultats rapides et concrets de leur participation, ce qui s'oppose au manque de temps identifié par les adultes pour l'actualisation des décisions. Les élèves considèrent que les adultes les freinent dans leurs actions, alors que ces derniers

jugent que les élèves soumettent souvent des propositions irréalistes. Les études recensées ne rapportent pas de sujets de discussion interdits au comité des élèves, mais ceux qui concernent la pédagogie et les membres du personnel sont moins abordés. Les réalisations du comité ont majoritairement trait à l'organisation d'activités de vie étudiante et à l'amélioration des installations matérielles. Dans certaines écoles, on ne remarque pas de différences tangibles entre le comité des élèves et un comité social.

Les chercheurs considèrent aussi que la communication entre les acteurs doit être optimale pour que tous soient au courant des travaux menés par le comité et, dans la mesure du possible, puissent y participer. Cependant, selon les études analysées, les acteurs sont peu au courant des travaux menés par le comité des élèves. Les échanges entre les délégués et les autres élèves posent en effet problème : ils sont peu fréquents et peu structurés.

On note des divergences dans les conceptions des acteurs par rapport au comité des élèves. Les adultes dans une même école ne partagent pas nécessairement une vision semblable de la participation des élèves, ce qui rend difficile l'atteinte d'un objectif commun. Pour matérialiser les décisions prises par les élèves, le consentement de l'équipe école est requis. Cependant, certains adultes trouvent menaçant de permettre aux élèves de prendre des décisions, alors que d'autres ne considèrent pas que le comité des élèves contribue aux apprentissages scolaires. Toutefois, une méta-analyse traitant de la participation des élèves à différents types d'activités parascolaires montre que la participation au comité des élèves a un effet significatif sur les résultats scolaires des élèves, en comparaison avec d'autres formes de participation, telles des activités sportives ou journalistiques (Shulruf, 2011). Notons qu'il y a également une divergence de conception entre les élèves délégués et les autres élèves : les délégués sont plus confiants de leur possibilité de prendre des décisions que les autres élèves. Ces multiples dissonances posent une série de problèmes pour évaluer l'efficacité du comité.

### 1.4.3 Les délégués : un certain type d'élève

Des études soulignent que la participation active des jeunes dans leur milieu aura des répercussions sur leur engagement citoyen futur (Knapp, Fisher, & Levesque-Bristol, 2010; Lakin & Mahoney, 2006; McLellan & Youniss, 2003). Cet effet serait expliqué par la nature des activités du comité des élèves : elle est directement liée aux formes d'engagement existant à l'âge adulte dans une société démocratique. Toutefois, les résultats de cette recension des écrits indiquent qu'un certain type d'élève serait plus porté à être délégué : ceux qui sont populaires, plus mûrs, bons communicateurs, confiants en eux et provenant de milieux favorisés. Il est donc difficile d'évaluer l'impact des comités des élèves parce qu'au départ les délégués présentent déjà un type de leadership. Dans un contexte éducatif où l'égalité des chances est promue et où l'on veut qu'une majorité d'élèves puissent réaliser des apprentissages démocratiques, cette forme de participation des élèves a des effets circonscrits à ceux qui s'y engagent. Certes, la participation à un comité des élèves permet d'en apprendre sur la démocratie et la société. Les élèves délégués sont en effet amenés à prendre des décisions qui les préparent à leur vie future en tant que citoyens, militants, représentants, voire leaders. Mais, puisque ce sont déjà des élèves plus motivés pour accomplir cette tâche qui vont se porter candidats au comité des élèves, il est alors difficile d'anticiper les effets de la participation à ce comité. Malgré tout, bien qu'il soit impossible que tous les élèves deviennent délégués, selon les écrits consultés, l'implantation de structures de consultation et de participation de l'ensemble des élèves de l'école est souhaitable. Ainsi, un comité des élèves dans une école ne constitue pas un gage de participation des élèves à la prise de décision ou d'une attitude positive des membres du personnel à son égard, mais il demeure une stratégie intéressante pour y parvenir (Taylor & Johnson, 2002).

## 1.5 Références bibliographiques

- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Baginsky, M., & Hannam, D. (1999). *School Councils: The Views of Students and Teachers*. Londres, UK : National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC).
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 65-80.
- Bernier, B. (1997). *Le portrait des conseils d'élèves au secondaire*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Buritt, M., & Gunter, H. (2013). Primary school councils: Organisations, composition and head teacher perceptions and values. *Management in Education*, 27(2), 56-62. Prépublication. doi : 10.1177/0892020613476731
- Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64.
- Conseil de l'Europe. (2013). L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Repéré à [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp)
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Cotmore, R. (2004). Organisational competence: The study of a school council in action. *Children & Society*, 18(1), 53-65. doi : 10.1002/CHI.786
- Cox, S., & Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(2), 14-19. doi : 10.1080/03004270585200161
- Cox, S., & Robinson-Pant, A. (2006). Enhancing participation in primary school and class councils through visual communication, *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 515-532. doi : 10.1080/03057640601048431
- Davies, L., & Yamashita, H. (2007). *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*. Birmingham, UK : University of Birmingham.

- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Feldmann, D. (2001). Empowering students in a consolidated rural high school. *Rural Educator*, 22(3), 17-23.
- Gilljam, M., Esaiasson, P., & Lindholm, T. (2010). The voice of the pupils: An experimental comparison of decisions made by elected pupil councils, pupils in referenda, and teaching staff. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22(1), 73-88.
- Gouvernement du Québec. (2014). Loi sur l'instruction publique [art. 96.6.]. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Gouvernement du Royaume-Uni. (2005). The School Councils (Wales) Regulations 2005. Repéré à <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2005/3200/regulation/3/made>
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 122(2), 105-132. doi : 10.1108/09654281211203402
- Inman, S., & Burke, H. (2002). *School councils: An Apprenticeship in Democracy?* Londres, UK : Association of Teachers and Lecturers.
- Keogh, A.F., & Whyte, J. (2005). *Second Level Student Council in Ireland : A Study of Enablers, Barriers and Supports*. Dublin, IE : National Children's Office.
- Knapp, T., Fisher, B., & Levesque-Bristol, C. (2010). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, 18(2), 233-251.
- Lakin, R., & Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44(6), 513-531.
- Lavenburg, J. (1970). An analysis of a student council workshop as a training institution for high school leaders. *Educational Leadership*, 27(4), 385-388.
- Marchant, G. (2011). Connecting with your SRC. *Ethos*, 19(1), 17-18.
- McFarland, D. A., & Starmanns, C. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.



- McLellan, J. A., & Younis, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth Adolescence*, 32(1), 47-58.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Pache-Hébert, C. (2009). *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2534/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, FR : Armand Colin.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris, FR : Anthropos.
- République française. (2010). Code de l'éducation [art. R421-43, R421-44 ; R-421-45]. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377524&dateTexte=&categorieLien=cid>
- Rowe, D. (2003). *The Business of School Councils : An Investigation into Democracy in Schools* (2<sup>e</sup> éd.). Londres, UK : Citizenship Foundation.
- Shulruf, B. (2011). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56, 59-612. doi : 10.1007/s11159-010-9180-x
- Taylor, M.J., & Johnson, R. (2002). *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*. Slough, UK : National Foundation for Educational Research.
- Tessier, C., & Mc Andrew, M. (2001). Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiant : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises. Dans M. Pagé, F., Ouellet et L. Cortesão (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p.187-200). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Tiskall, K. (2007). *School Councils and Pupil Participation in Scottish Secondary Schools*. Glasgow, UK : The Scottish Consumer Council.
- UNESCO. (2013). Apprendre à vivre ensemble. Repéré à <http://fr.unesco.org/themes/apprendre-à-vivre-ensemble>

- Veitch, H. (2009). *Participation in practice : an evaluation of the primary school council as a participatory tool*, Childhood today. Repéré à <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=27>
- Whitty, G., & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action (Rapport n° DCSF-RR001)*. Londres, UK : Institute of Education, Universty of London.
- Wyness, M. (2009a). Adult's involvement in children's participation: Juggling children's places and spaces. *Children & Society*, 23(6), 395-406
- Wyness, M. (2009b). Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils, *Childhood*, 16(4), 535-552.

## 2. DEUXIÈME ARTICLE – LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX CAPACITÉS DES ÉLÈVES À AGIR AU COMITÉ DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Catherine Pache-Hébert, Doctorante en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

France Jutras, Professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jean-Herman Guay, Professeur, École de politique appliquée, Université de Sherbrooke

Résumé : Le comité des élèves est implanté dans les écoles pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et contribuer à leur éducation à la démocratie. L'enseignant qui encadre le comité des élèves détient un rôle complexe, puisqu'il doit trouver un équilibre pour assurer le bon fonctionnement du comité et permettre aux élèves de prendre des décisions. Les enseignants ont des conceptions diverses des capacités des élèves de faire cela et ne connaissent pas nécessairement toutes les dimensions du rôle qu'ils doivent assumer pour encadrer le comité des élèves. L'objectif poursuivi a été de mettre en relief les attentes des enseignants qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. Les données ont été colligées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel menée auprès de dix enseignants du primaire qui encadrent le comité des élèves dans leur école. Des entrevues semi-dirigées et des observations participantes ont été réalisées. L'analyse de contenu combine des méthodes qualitatives et quantitatives : une construction d'énoncés à partir des verbatim et leur quantification; une analyse multidimensionnelle en composantes principales et un retour aux verbatim et aux notes d'observations. Trois profils d'enseignants se dégagent : les confiants, les ambivalents et les réticents. Ces profils révèlent diverses attentes des enseignants quant à leur rôle dans l'encadrement des comités des élèves, à la place accordée aux élèves dans la prise de décision ainsi qu'à la conception de la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Cette étude met en évidence que les enseignants qui encadrent le comité des élèves au primaire doivent moduler leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir lors des travaux du comité. Elle révèle

aussi que la formation et l'accompagnement des enseignants sont bénéfiques pour le développement professionnel requis pour encadrer le comité des élèves.

Mots : Comité des élèves, développement professionnel, élèves, enseignants, école primaire, éducation à la démocratie

Abstract : The student council is integrated in schools to encourage students' participation in school governance and contribute to their education for democratic citizenship. The role of the teacher supervising the student council is complex as he seeks a balance ensuring both the well-functioning of the committee and allowing students to make decisions. Teachers hold diverse understandings of students' capacities to do so and do not necessarily know all the dimensions of their supervision role at the student council. This study aimed to highlight teachers' expectations about students' capacities to take action at the student council. Data were collected through a professional development process offered to 10 elementary teachers supervising the student council of their school. Semi-structured interviews and participant observation were conducted. Content analysis combines qualitative and quantitative methods and includes the following: statement development based on verbatim transcriptions and their quantification, principal component analysis and a validation based on verbatim transcriptions and observation notes. Three profiles were observed among teachers: the confident, the ambivalent, and the reluctant ones. These profiles showed the teachers' diverse expectations about their supervision role, the place given to students in decision making, and the notion of students' ability to exercise their governance. This study highlights the need for teachers supervising student councils to modulate their expectations about students' capacities to take action in the activities of the student council. It also shows that training and coaching is beneficial to the professional development required to supervise the student council.

Keywords : Student council, student government, professional development, students, teachers, elementary school, education for democracy

## 2.1 Introduction et problématique

Plusieurs écoles mettent en oeuvre un comité des élèves pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et pour contribuer à leur éducation à la démocratie. Cette instance de participation des élèves est constituée d'un groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs pour les représenter auprès de la direction et des membres du personnel de l'école. Le comité des élèves se distingue du conseil de classe tel que promu par la pédagogie Freinet, car il dépasse la classe. Depuis plusieurs années, l'existence des comités des élèves ne fait pas de doute au secondaire, autant par son encadrement légal que par les pratiques mises en place. Au primaire, il n'en va pas de même. Quand elle est mise en place, cette structure de participation des élèves se heurte à l'âge des élèves, ainsi qu'à l'environnement scolaire qui ne reconnaît souvent que peu ou même pas du tout les fonctionnalités et la légitimité des décisions prises au comité des élèves. Dans ce contexte, l'encadrement du comité des élèves par un enseignant est-il à la fois révélateur et déterminant de la dynamique qui s'installe entre les élèves pour réaliser leurs travaux dans le comité?

Au Québec, l'encadrement du comité des élèves fait partie de la tâche d'un enseignant de l'école. Même si son rôle gagnerait à être plus clairement défini (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005), on peut dire qu'il consiste essentiellement à aider les élèves dans la prise de décisions lors des réunions du comité et à assurer la communication avec les différents acteurs de l'école (Pache-Hébert, Jutras et Guay, 2014). L'enseignant qui encadre le comité des élèves est censé encourager la prise de parole des élèves délégués, en plus de susciter leur participation lors des rencontres (Cox et Robinson-Pant, 2005; Tessier et Mc Andrew, 2001). Son rôle est central, car il est responsable de mettre les élèves en situation d'accomplir leur mandat (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007). Dans la pratique, l'exercice de ce rôle est délicat puisqu'il exige de trouver un point d'équilibre : animer tout en acceptant de ne pas tout contrôler, encadrer les élèves tout

en leur faisant confiance pour la prise de décision. De surcroît, des recherches révèlent qu'il peut être difficile pour cet enseignant de concilier son rôle d'encadrement du comité des élèves avec ses autres fonctions dans l'école, car ces diverses responsabilités apparaissent parfois contradictoires (Keogh et Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009; Wyness, 2009). En effet, cet enseignant joue un double rôle : il est à la fois un représentant des membres du personnel et un mentor pour les élèves délégués (Cox et Robinson-Pant, 2005; Pache-Hébert, 2009; Wyness, 2009). Il reste tout de même que cet enseignant détient un haut niveau de contrôle sur la régulation des travaux du comité (Cotmore, 2004; Wyness, 2009).

Peu d'études se sont penchées sur le rôle de l'enseignant qui encadre le comité des élèves et sur les conceptions des membres du personnel quant à la participation des élèves. Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) rapportent que les enseignants d'une même école détiennent des conceptions divergentes de leur rôle d'encadrement du comité des élèves et des visées de la participation des élèves aux instances de participation, ce qui crée des tensions dans l'établissement et nuit à l'atteinte d'un objectif commun. Condette-Castelain (2009) qui s'est intéressée aux perceptions des membres du personnel scolaire à l'égard de la participation des élèves dans des lycées français soutient que les divergences entre les membres du personnel concernent principalement le pouvoir qui devrait être accordé aux élèves. Dans son étude, l'analyse des données collectées par des entrevues semi-dirigées avec les élèves et les adultes engagés dans les instances de participation et par de l'observation participante dans les lycées montre que, selon certains membres du personnel, la participation des élèves est utile et permet un apprentissage de la démocratie, alors que pour d'autres, elle représente une perte de temps causant des distractions par rapport aux apprentissages scolaires. Deux types d'éducateurs se dégagent : ceux qui privilégient la responsabilisation des élèves et ceux qui émettent des réticences quant à leur participation, craignant que leur autorité ne soit remise en question. Même si cette étude ne porte pas spécifiquement sur les enseignants qui encadrent les comités des élèves et qu'elle n'a pas été réalisée au primaire, elle laisse présager que les

membres du personnel peuvent entretenir des conceptions et des attentes diverses relativement aux instances de participation des élèves, dont le comité des élèves.

L'étude de Wyness (2009) menée au Royaume-Uni traite de l'engagement des adultes dans les instances de participation des élèves à l'école et dans la municipalité. L'analyse des données collectées par des entrevues auprès des élèves qui prennent part aux instances de participation et auprès des adultes qui les encadrent ainsi que par de l'observation des rencontres de ces instances révèle que les adultes qui encadrent ces instances de participation sont confrontés des visées contraires : ils doivent aider les élèves à exprimer leurs différentes préoccupations, tout en faisant en sorte que celles-ci concordent avec les priorités exprimées par les membres du personnel des établissements. Ces adultes doivent par ailleurs se conformer aux priorités institutionnelles, même si elles représentent des obstacles à la participation des élèves. Ces aspects constituent de réelles difficultés dans l'exercice de leur rôle.

C'est ainsi que l'enseignant qui encadre le comité des élèves joue un rôle important puisqu'il doit s'assurer à la fois que le comité des élèves fonctionne bien et ne pas décider à la place des élèves. Comme le but de ses interventions est censé être de donner du pouvoir aux élèves dans la prise de décision, il doit trouver un équilibre entre intervenir pour susciter des réalisations et permettre aux élèves de délibérer. Dans la réalité, on remarque que les enseignants connaissent peu ou pas le rôle qu'ils doivent assumer au comité des élèves. Comme Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) l'ont noté, leurs représentations des capacités des élèves délégués sont très diversifiées. Dans cette optique, tout porte à croire que les attentes des enseignants à l'égard des capacités des élèves au comité des élèves colorent leurs interventions auprès d'eux. En ce sens, l'objectif de notre recherche consiste à mettre en relief les attentes des enseignants qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. La méthodologie employée pour atteindre cet objectif sera exposée, ainsi que les résultats et la discussion des résultats.

## 2.2 Méthodologie

Les données de cette recherche ont été collectées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel offerte par un conseiller pédagogique<sup>3</sup> à des enseignants qui encadrent le comité des élèves de quatre écoles primaires de la région de Montréal au Québec. Les enseignants ont été invités à prendre part à la démarche afin de mieux saisir leur rôle au comité des élèves et ainsi améliorer leurs interventions. D'une durée d'un an, la démarche de développement professionnel s'est déroulée en deux temps : d'abord des formations formelles ont été données à propos du comité des élèves et, ensuite, un accompagnement personnalisé a été offert aux enseignants dans chacune des écoles. C'est ainsi que, sur une base volontaire, dix enseignants ont participé à la recherche au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Pour recueillir les données de cette recherche exploratoire, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec les enseignants et ils ont été transcrits pour être analysés. La chercheure<sup>4</sup> a aussi fait de l'observation participante tout au long de la démarche de développement professionnel, c'est-à-dire pendant les formations formelles et les rencontres d'accompagnement personnalisé dans les différentes écoles. Ces observations ont été notées dans un journal de bord. C'est ainsi que nous avons disposé de 200 pages de verbatim et de données d'observation.

En vue de tirer pleinement profit des données recueillies, l'analyse a été réalisée en plusieurs étapes qui ont combiné des méthodes qualitatives et quantitatives. L'analyse des données a été inspirée de la démarche proposée par l'Écuyer (1988). D'abord, pour quantifier les éléments qualitatifs, une liste d'énoncés a été établie à partir d'une catégorisation des verbatim des entretiens afin d'en dégager des énoncés récurrents. Cette analyse a permis de formuler 14 énoncés qui étaient mutuellement exclusifs quant aux discours des participants. Ensuite, le codage

---

<sup>3</sup> Dans le contexte québécois, un conseiller pédagogique joue un rôle proche de celui d'inspecteur.

<sup>4</sup> Il s'agit de la première auteure de cet article qui a travaillé de concert avec le conseiller pédagogique pour donner la formation et fournir l'accompagnement dans les écoles.



des verbatim et des notes de l'observation participante a permis de dégager, pour chaque enseignant, des extraits qui caractérisent son discours par rapport aux énoncés. Cette analyse des verbatim et des notes de l'observation participante a été effectuée pour situer le niveau d'adhésion de chaque individu par rapport à chacun des énoncés sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé). Par exemple, pour l'énoncé « À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués », nous avons déterminé que la personne 6 se situe à un niveau d'adhésion de 5, puisque celle-ci a relevé de façon implicite et explicite, à plusieurs reprises, cette conception de son rôle lors de l'entretien individuel. Nous avons examiné de la même manière tous les autres participants, et ce, pour chacun des énoncés. Ensuite, pour traiter statistiquement ces énoncés, une analyse multidimensionnelle en composantes principales<sup>5</sup> a été menée sur l'ensemble des énoncés, ce qui a permis de définir trois ensembles (*clusters*) par une analyse hiérarchique (Guay, 2013). Pour synthétiser les résultats, une moyenne des appuis aux énoncés a été réalisée pour chacun de ces trois ensembles, ce qui a permis de faire ressortir les énoncés qui ont le plus de poids. Selon la pratique de ce type d'analyse, on attribue un adjectif à chaque ensemble pour représenter ce qui les qualifie le mieux et permet de déterminer des profils. Comme le soulignent Escofier et Pagès (1998), la qualification des ensembles contient une bonne dose d'interprétation. Enfin, on a pris soin de vérifier l'ensemble des verbatim pour s'assurer que les résultats de l'analyse quantitative représentaient bien les propos, remarques ou témoignages des enseignants recueillis tout au long de la démarche.

## 2.3 Résultats

Trois profils d'enseignants peuvent être dégagés de l'analyse quantitative : les confiants, les ambivalents et les réticents. Les moyennes des appuis permettent de

---

<sup>5</sup> L'analyse a été menée avec R en utilisant le package FactoMineR. Le résultat de l'analyse en composantes principales (PCA) a été traité ensuite dans une classification hiérarchique sur composantes principales (HCPC).

dégager une moyenne du niveau d'adhésion aux énoncés pour chacun des profils (Tableau 14).

Tableau 14  
Moyenne du niveau d'adhésion (de 1 à 5) selon les profils

Énoncés	Confiants	Ambivalents	Réticents
Les élèves me semblent tout à fait capables de prendre des décisions.*	5,0	3,5	2,0
À mon avis, la participation des élèves à la prise de décisions constitue un fondement du comité des élèves.*	5,0	4,3	4,0
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je détiens un rôle important pour concrétiser les idées des élèves.	4,8	4,0	3,5
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je trouve que je passe du temps de qualité avec ces élèves.*	4,4	4,3	2,0
Je considère que la réalisation de projets par les élèves leur permet d'être plus engagés dans leur école.*	4,4	3,0	3,5
Je suscite la prise de décision par les élèves.*	4,2	1,7	1,0
Les échanges entre les acteurs de différentes écoles sont bénéfiques pour réaliser l'encadrement du comité des élèves.	4,2	3,7	3,0
À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués.*	3,8	3,4	2,5
Je trouve que les adultes orientent les décisions que les élèves prennent.*	1,6	5,0	2,0
La démarche d'accompagnement réalisée m'a aidé à encadrer le comité des élèves.*	1,8	4,7	3,0
Je considère que l'autonomie des élèves doit être encouragée.	3,8	4,0	2,0
L'encadrement du comité des élèves représente un surplus à ma tâche professionnelle.*	3,0	4,3	5,0
Je dois consacrer trop de temps à l'encadrement du comité des élèves.*	1,8	2,3	5,0
À mon avis, la réalisation de projets par les élèves constitue une contrainte.*	3,0	4,3	5,0

\* Ces énoncés présentent des différences significatives dans l'analyse hiérarchique.

Malgré la petite taille de l'échantillon et le caractère exploratoire de la recherche, on peut avancer que, globalement, les confiants (5 personnes) croient aux capacités des élèves à prendre des décisions et ils vont les encourager à le faire. Ils voient positivement la réalisation de projets par les élèves et estiment jouer un rôle important pour les aider à les matérialiser. Les ambivalents (3 personnes) sont plus sceptiques quant à la capacité des élèves de prendre des décisions. Ils considèrent que les adultes orientent les décisions des élèves lors de la prise de décisions au comité des élèves; ils ne se voient que peu ou pas en mesure de susciter la prise de décision des élèves. Considérant qu'ils se définissent en apprentissage de leur rôle d'encadrement au comité des élèves, ils ont particulièrement apprécié la démarche de développement professionnel offerte par le conseiller pédagogique. Même s'ils veulent aider les élèves, ils sont hésitants relativement à leur propre rôle. Quant aux réticents (2 personnes), la fonction d'encadrer le comité des élèves représente à leurs yeux un surplus à leur tâche professionnelle pour lequel ils doivent consacrer trop de temps.

### 2.3.1 Le premier profil : les enseignants confiants

Les enseignants confiants croient en la capacité des élèves de prendre des décisions et leur laissent une grande place dans le fonctionnement du comité des élèves. Ils soutiennent qu'il « ne faut pas tout faire à leur place, ils sont capables » et qu'il faut que les élèves : « prennent vraiment en charge leurs rencontres ». Ces enseignants trouvent qu'il est important que ce soit les élèves qui mènent les actions du comité des élèves, et non les enseignants. Un enseignant soutient : « Je trouve ça intéressant, parce que ça vient d'eux, parce que c'est organisé avec eux ». Ces enseignants font preuve d'ouverture par rapport aux idées émises par les élèves, allant même jusqu'à en réaliser certaines pour lesquelles ils sont plus réticents, car « des fois, c'est surprenant les choses qui fonctionnent ». L'élève est au centre de leurs préoccupations : « C'est quelque chose de vraiment [bien d'] être à l'écoute des

enfants lors du [comité des élèves], parce que c'est pour ça qu'il y a un [comité des élèves]. Ça ne peut pas être plus pour ça. ».

Ces enseignants se considèrent comme des « guides » et des « conseillers » pour les délégués du comité des élèves : « On est juste là en support. ». Toutefois, ils interviennent assez souvent car ils croient que « l'adulte est quand même vraiment important ». Ils sont conscients qu'ils détiennent une responsabilité pour que les élèves apprennent et que le comité des élèves arrive à des réalisations. Ils montrent aux élèves les différentes étapes du processus démocratique, allant de la consultation des élèves de l'école à la prise de décisions par les délégués, sans oublier l'opérationnalisation de celles-ci. De plus, ils insistent sur le rôle de délégués au comité des élèves en tant que représentants des élèves de leur classe et mettent en relief la démarche menée par les élèves par rapport aux réalisations.

Ces enseignants croient cependant que le processus décisionnel des élèves est plus long que s'il était mené par des adultes : « Des fois, c'est vraiment long avant qu'il se passe quelque chose. Mais, c'est quand même le principe de démocratie. ». Toutefois, ils ne le remettent pas en question puisqu'ils sont d'avis que les élèves doivent apprendre à exercer leur rôle de délégué et que leur responsabilité consiste à les soutenir pour y parvenir. Ils relèvent qu'« il faut les laisser apprendre » et qu'« il faut les laisser être capables d'avoir des réflexions ». Ils désirent former les élèves afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes comme délégués au comité des élèves. Au début de l'année, ils interviennent davantage, mais « plus ça va dans l'année, plus [les élèves] s'animent et ils se gèrent [par eux-mêmes] ».

Tous ces enseignants retirent de la satisfaction à encadrer le comité des élèves, mais ils y investissent beaucoup de temps. L'un d'eux soutient : « Je suis tellement fier de voir ce qu'ils ont réalisé. » et un autre : « Je trouve ça beau de voir les élèves qui se mobilisent et qui prennent des décisions, qui s'organisent des trucs. ». Plusieurs affirment qu'ils sont eux-mêmes des personnes engagées dans leur milieu :

« J'aime ça être une personne impliquée et être là où les décisions se prennent. ». Ces enseignants reconnaissent cependant que le comité des élèves représente un surplus à leurs responsabilités professionnelles, mais ils s'y investissent pleinement. Il faut noter qu'au Québec la responsabilité d'encadrer le comité des élèves fait partie de la tâche des enseignants, tout comme leur participation à d'autres comités de l'école. Les enseignants confiants remarquent qu'ils doivent donner « énormément de temps quand tu veux que ça fonctionne et que tu veux vraiment avoir l'avis des enfants ».

La démarche de développement professionnel menée par le conseiller pédagogique n'a pas été particulièrement utile pour ces enseignants. Ils considèrent qu'ils sont assez expérimentés pour encadrer le comité des élèves et qu'ils n'ont pas besoin d'un soutien externe. Ils ont toutefois apprécié le partage d'expériences avec des enseignants d'autres écoles afin de bonifier leurs pratiques. Les échanges entre enseignants novices au comité des élèves et enseignants expérimentés ont été appréciés : « Des échanges d'expériences c'est toujours très riche, c'est gagnant. ». Comme ces enseignants n'en étaient pas à leur première expérience d'encadrement du comité des élèves, ils disent avoir acquis au cours des années plus de confiance pour exercer leur rôle au comité des élèves et avoir appris « sur le tas, dans l'action ».

### 2.3.2 Le deuxième profil : les enseignants ambivalents

Les enseignants ambivalents mettent moins de l'avant la prise de décision par les élèves que les enseignants confiants et doutent plus de la capacité des élèves à y parvenir. Ils se questionnent sur leur rôle et celui des élèves au comité des élèves et possèdent peu des moyens d'action pour engager les élèves dans la prise de décision. Ils ne relèvent pas qu'ils détiennent une responsabilité pour apprendre aux élèves à agir comme délégués et pour les engager dans le processus décisionnel. Ce type d'enseignant se perçoit comme une personne qui guide les élèves, car il a de « l'expérience et du recul », tandis que « l'élève, il ne sait pas, lui ».

Ces enseignants sont plus critiques quant au pouvoir décisionnel accordé aux élèves. Ils relèvent une contradiction entre le pouvoir supposément consenti aux élèves et celui qu'ils peuvent réellement exercer. Par exemple, un enseignant se questionne sur son rôle en disant : « Je vais leur montrer en essayant de leur faire croire que c'est eux qui décident, mais dans le fond, ce n'est pas eux qui décident. ». Un autre va dans le même sens : « On a notre idée derrière la tête et on veut atteindre nos objectifs. ». Certains sont plus sceptiques à l'égard du contrôle effectué par les enseignants en trouvant « qu'on les guide trop », tandis que d'autres ne le remettent pas en question. Même s'ils ne mettent pas de l'avant le rôle de décideurs des délégués, les enseignants ambivalents accordent de l'importance à l'expression et à la consultation des élèves : « Je trouve que c'est important d'avoir des idées de tous les représentants, de tous les élèves de l'école. ».

Ces enseignants considèrent aussi que l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche professionnelle : « Si je n'étais pas dans le [comité des élèves], je ne ferais pas ça. ». Ils ne souhaitent pas y consacrer trop de temps. Spécifions que les réunions du comité des élèves ont lieu sur l'heure du midi, souvent une ou deux fois par mois. Au Québec, plusieurs activités extrascolaires sont réalisées le midi, étant donné que beaucoup d'élèves doivent utiliser le transport scolaire après la classe pour retourner chez eux. Lors des rencontres du comité des élèves, les enseignants mangent avec les élèves délégués tout en prenant part à la réunion, ce qui signifie qu'ils n'ont pas réellement de pause ces midis-là. Ces enseignants relèvent aussi qu'ils ne sont pas « libérés pendant la journée » pour assurer le suivi des projets menés par le comité des élèves, ce qu'ils considèrent très accaparant. Ils retirent toutefois un certain plaisir à encadrer ce comité : « C'était toujours intéressant et, quand j'y étais, j'ai toujours aimé ça. ». Les enseignants ambivalents aiment voir les élèves évoluer : « On vient qu'on est fiers d'eux, que le [comité] a de bonnes idées, que le [comité] est autonome et débrouillard. ». Le contact direct avec les élèves est une motivation pour eux : « J'adore le contact avec les enfants et pour moi, c'est un bonbon d'aller là et de les entendre parler et donner leurs idées. ».

Bien que la démarche de développement professionnel les ait déstabilisés, puisque « ça a été nouveau, ça a été beaucoup de choses à recevoir », ils se sont particulièrement sentis « supervisés et chapeautés ». Il faut relever que les enseignants ambivalents sont plutôt des novices dans l'exercice de leurs fonctions au comité des élèves, car ils assument cette responsabilité depuis moins de deux années. Ils se considèrent en apprentissage de leur rôle : « On n'est pas encore en vitesse de croisière avec le [comité des] élèves parce qu'on est à nos débuts, tout le monde est en période d'apprentissage. ».

La démarche de développement professionnel les a conduits à donner plus de place aux élèves dans l'animation des rencontres du comité des élèves. Le soutien reçu leur a permis de consacrer moins de temps à des aspects organisationnels, ce qu'ils ont apprécié. Le conseiller pédagogique a en effet assumé plusieurs responsabilités qui leur sont attitrées : la formation des délégués, l'animation des réunions et des démarches pour l'organisation d'activités, la communication avec la direction. Les interventions du conseiller pédagogique lors de réunions du comité des élèves ont participé à transformer leur conception de la capacité de gouvernance des élèves : « Moi, je pensais qu'ils n'étaient pas capables. Quand je les ai vu faire, je les ai trouvés vraiment bons. ». Ils disent qu'ils ont « l'impression qu'il faut tout faire pour eux, mais en réalité, ils sont capables ». Ces enseignants reconnaissent qu'initialement ils étaient plus directifs avec les élèves : « On était portés à leur dire ce qu'on voulait qu'ils fassent. ».

### 2.3.3 Le troisième profil : les enseignants réticents

Les enseignants réticents sont encore moins enclins à encourager la prise de décision par les élèves que les enseignants des autres profils. Bien qu'ils souhaitent théoriquement que les élèves aient « leur mot à dire dans les décisions et que ça ne se prend pas juste au niveau des réunions des profs et des directions », ils estiment qu'ils pourraient accroître la place accordée aux élèves pour la prise de décisions. En effet,

pour eux, il est important que des activités spéciales soient organisées à l'école sans qu'elles ne proviennent nécessairement des élèves ou du comité des élèves. Ils ne voient pas vraiment de différence entre faire participer les élèves à l'organisation des activités et les faire participer à celles-ci lorsqu'elles sont planifiées par les adultes : « L'idée est de faire participer encore plus les élèves et qu'ils aiment encore plus venir à l'école. ». Le processus décisionnel instauré par les enseignants de ce profil ne conduit pas les élèves à initier des projets : « J'ai décidé de proposer l'idée aux profs, puis c'est revenu après ça au [comité] des élèves. ». Ces enseignants aimeraient que « ça aille un peu plus vite ». De fait, ils sont axés sur les réalisations du comité des élèves, plutôt que sur les processus d'apprentissage et de délibération des élèves : « La fête du mois de mai, c'est sûr que c'est un grand succès. J'ai travaillé beaucoup là-dessus. [...] Organiser des fêtes, ça ne me dérange pas. ».

Ces enseignants réticents considèrent qu'il est exigeant d'encadrer le comité des élèves. Cette responsabilité leur apparaît comme une contrainte à laquelle ils doivent consacrer du temps qu'ils allouent habituellement à la planification pédagogique. Le comité des élèves est vu comme « un à côté dans [leur] tâche. L'essentiel de [leur] travail, ce n'est pas ça, ce n'est pas de gérer le [comité des élèves] ». Il s'agit d'« un surplus à [leurs] responsabilités ». Puisque les rencontres du comité des élèves ont lieu le midi, les enseignants n'ont alors pas de pause, ce qui cause des frustrations : « Quand j'arrive au [comité des élèves] j'ai le goût d'être en pause. Pas nécessairement que je n'aime pas [les élèves]. J'ai le goût de faire le vide. ». Ces enseignants ont également le sentiment de manquer de temps pour assumer leur rôle : « On n'est pas contre, mais aussi on a d'autres obligations. Des fois, le temps nous manque. » et ils ne sont pas particulièrement motivés pour le faire : « Je l'ai vécu, mais ce n'est pas mon fort. ». La pertinence d'un comité des élèves dans l'école n'est cependant pas remise en cause, mais ils se demandent quel professionnel doit en assumer la responsabilité : « Est-ce que nous, profs titulaires, on est obligés de faire le [comité des] élèves ou quelqu'un des loisirs de la commission scolaire pourrait venir faire notre tâche en parascolaire ? ».



La démarche de développement professionnel leur a fait prendre conscience qu'ils pouvaient laisser plus de responsabilités aux élèves dans le déroulement des rencontres du comité des élèves. Ils ont d'ailleurs remarqué que le conseiller pédagogique les « dirigeait pour que justement [ils] ne s'impliquent pas trop dans la prise de décision ». Ils ont été sensibilisés à ne « pas trop donner d'idées en tant qu'adulte, mais plus être un genre de mentor et plus être quelqu'un qui suit l'équipe pour justement qu'ils puissent prendre leurs décisions ». Ils sont même arrivés à laisser les élèves animer les rencontres du comité des élèves, cependant sans leur donner beaucoup de latitude par rapport au contenu traité. Ils n'ont pas vraiment apprécié la démarche de développement professionnel : « Je trouvais ça un peu lourd, je trouvais ça un peu lent. ». Comme les enseignants ambivalents, les enseignants réticents ont considéré que le temps mis sur la démarche de développement professionnel leur a enlevé du temps à consacrer au comité des élèves. Cependant, les enseignants réticents ne relèvent pas comment cette démarche a contribué à l'exercice de leur rôle, contrairement aux enseignants ambivalents.

## **2.4 Discussion**

Aucune recherche avant celle-ci n'avait dégagé des profils d'enseignants par rapport à leurs attentes envers la capacité des élèves à agir au comité des élèves. Si l'analyse factorielle a permis de repérer trois ensembles bien distincts et d'identifier des profils, il faut rappeler que ce type d'analyse conserve un caractère exploratoire et exige des choix (Escofier et Pagès, 1998).

Les résultats de notre étude révèlent que les attentes des enseignants orientent leurs interventions auprès des délégués et, par le fait même, teintent les apprentissages que les élèves réalisent au comité des élèves. Il se dégage qu'afin de permettre aux élèves d'apprendre, il est important que les enseignants accordent du temps aux processus décisionnels, plutôt que de cibler principalement les résultats à

obtenir à partir des travaux du comité des élèves. Il reste cependant que les élèves doivent aboutir à des réalisations rapidement pour maintenir leur motivation et leur engagement au comité des élèves (Cotmore, 2004; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; Pache-Hébert, 2009). De plus, les enseignants doivent considérer la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Dans cet équilibre d'objectifs souvent contradictoires, les enseignants doivent donner du soutien aux élèves pour y parvenir, en fonction de leur âge et de leur expérience au comité des élèves. L'enseignant a la responsabilité de moduler son rôle auprès des élèves : davantage de directivité au début pour laisser peu à peu plus de place aux élèves.

Au comité des élèves, les résultats montrent que les enseignants sont axés soit sur le processus mené par les élèves, soit sur les résultats du comité des élèves. Plusieurs enseignants considèrent qu'il y a un enjeu de performance relativement aux réalisations du comité des élèves. Par exemple, ils ressentent une obligation de résultat, puisque la célébration des fêtes à l'école dépend des activités organisées par le comité des élèves. Ils s'écartent alors de la visée éducative du comité des élèves. Ils orientent ainsi davantage leurs actions sur les résultats du comité, plutôt que sur le soutien aux délégués et l'apprentissage de la délibération politique. Pour montrer que le comité des élèves fonctionne bien, ils s'en tiennent principalement à exposer ses réalisations : souvent l'organisation de fêtes. Peut-être que les enseignants reproduisent ce qu'ils font habituellement en classe : ils évaluent les apprentissages des élèves en terme de résultats et moins comme processus.

Bien que tous les enseignants aient exprimé la volonté d'agir de façon positive dans leur fonction au comité des élèves, les résultats montrent que le manque de temps et l'incertitude sont des facteurs défavorables à l'encadrement du comité des élèves. Selon tous les enseignants, l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche, même si ce rôle en fait partie. Les enseignants soulignent que le temps devant être accordé entre les rencontres du comité des élèves pour mettre en oeuvre les décisions prises est important et que seul le temps consacré aux rencontres

du comité des élèves est comptabilisé dans leur tâche. Pour mener à terme les décisions du comité des élèves, les enseignants font preuve, à divers degrés, d'un sentiment de don de soi. Non seulement les enseignants auraient besoin de plus de temps pour faire le travail d'encadrement du comité des élèves, mais ils désirent aussi que du temps leur soit reconnu dans leur tâche pour la planification du travail du comité des élèves et le soutien aux élèves dans leurs projets.

Plusieurs enseignants éprouvent aussi de la difficulté à composer avec l'incertitude par rapport à leur rôle au comité des élèves. Alors qu'ils contrôlent habituellement l'ensemble du fonctionnement de la classe, lors des rencontres du comité des élèves, ils doivent accorder un pouvoir décisionnel aux élèves. Certains enseignants craignent cela, car ils doivent alors délaissé un peu de leur propre pouvoir. L'encadrement du comité des élèves change le rapport que les enseignants entretiennent habituellement avec les élèves, cela constitue une difficulté pour eux. En effet, ils sont confrontés à un changement de paradigme quant au contrôle qu'ils exercent dans la classe et celui dont ils doivent faire preuve au comité des élèves.

D'une manière plus générale, la démarche de développement professionnel qui a servi de contexte à cette recherche a encouragé les enseignants à considérer les apprentissages pouvant être réalisés par les élèves au comité des élèves et à moduler leurs attentes. Le partage d'expériences entre les enseignants a été bénéfique, ainsi que la modélisation offerte par le conseiller pédagogique qui est intervenu directement auprès des élèves en prenant parfois le rôle de l'enseignant lors des rencontres du comité des élèves. Le conseiller pédagogique a offert un modèle aux enseignants en quête de repères pour assumer leur rôle au comité. Bien qu'aucun changement radical n'ait été observé au cours de l'année scolaire, les enseignants ont été exposés à diverses façons d'encadrer le comité des élèves, notamment à la nécessité de laisser plus de place aux élèves. Les enseignants qui ont tiré le plus profit de la démarche de développement professionnel sont ceux qui avaient le moins d'expérience et qui étaient plus ambivalents pour exercer ce rôle. La démarche de

développement professionnel leur a permis de définir leur rôle et celui des élèves ainsi que de mieux comprendre la fonction de ce comité dans l'école. Cette étude laisse présager que les enseignants définissent mieux leur rôle au comité des élèves lorsqu'ils l'encadrent depuis plusieurs années. Toutefois, d'autres recherches devraient être menées pour clarifier cet aspect.

## 2.5 Conclusion

Cette étude met en relief que les enseignants qui encadrent le comité des élèves présentent des attentes variées quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves au primaire, ce qui oriente leurs interventions auprès des élèves. Dans le futur, il serait intéressant de vérifier si ces profils se manifestent sur un plus grand nombre d'enseignants, puisque cette recherche exploratoire a été menée avec un petit échantillon. Il s'avèrerait aussi pertinent de déterminer si le profil des enseignants se maintient d'une année à l'autre ou s'il se modifie avec l'expérience à exercer leur rôle au comité des élèves. En amont, la formation et l'accompagnement des enseignants s'avèrent également utiles pour apprendre à exercer leur rôle au comité des élèves et à mieux saisir les capacités des élèves. À terme, il est souhaitable que les enseignants qui encadrent le comité des élèves modulent leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir et parviennent à leur laisser plus de place et ainsi contribuer à leur éducation à la démocratie. Cela renvoie à l'idée du *kratos*, c'est-à-dire du pouvoir. En classe, ce pouvoir appartient la majorité du temps à l'enseignant, mais au comité des élèves les élèves doivent apprendre à l'exercer.

## 2.6 Bibliographie

BECQUET, V. (2009), « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.65-80.

- CONDETTE-CASTELAIN, S. (2009), « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.53-64.
- COTMORE, R. (2004). « Organisational competence: The study of a school council in action », *Children & Society*, volume 18, n° 1, p.53-65.
- COX, S. et ROBINSON-PANT, A. (2005), « Challenging perceptions of school councils in the primary school Education 3-13 », *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, volume 33, n° 2, p.14-19.
- DAVIES, L. et YAMASHITA, H. (2007), *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*, Royaume-Uni, University of Birmingham.
- ESCOFIER, B. ET PAGÈS, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétations*, Paris, Dunod.
- GUAY, J-H. (2013), *Statistiques en sciences sociales avec R*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- KEOGH, A.F. ET WHYTE, J. (2005), *Second Level Student Council in Ireland : A Study of Enablers, Barriers and Supports*, Dublin, National Children's Office.
- L'ÉCUYER, R. (1988), « L'analyse de contenu : notion et étapes », *Les méthodes de la recherche qualitative*, J-P. Deslauriers, (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.
- PACHE-HÉBERT, C. (2009), *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université du Québec à Montréal.
- PACHE-HÉBERT, C., JUTRAS, F. et GUAY, J-H. (2014), « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 37, n° 4, p.1-27.
- TESSIER, C. et MC ANDREW, M. (2001), « Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises », *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F., Ouellet et L. Cortesão (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.187-200.
- WYNESS, M. (2009), « Adult's involvement in children's participation: Juggling children's places and spaces », *Children & Society*, volume 23, n°6, p.395-406.

### 3. TROISIÈME ARTICLE – MISE EN RELIEF DES DIFFICULTÉS POUR LES ACTEURS DES COMITÉS DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE : ÉLÈVES, ENSEIGNANTS, DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS

Catherine Pache-Hébert, Université de Sherbrooke  
 France Jutras, Université de Sherbrooke  
 Jean-Herman Guay, Université de Sherbrooke

Résumé : Le comité des élèves est une structure de participation des élèves à la gouvernance scolaire dans laquelle les élèves délégués représentent l'ensemble des élèves auprès de la direction et des membres du personnel. Bien qu'un apport éducatif soit identifié, plusieurs difficultés entravent ses travaux. L'objectif de la recherche est de relever les difficultés du comité des élèves pour des acteurs : élèves délégués, enseignants qui l'encadrent et directions d'établissements. Au cours d'une année scolaire, les acteurs de comités des élèves de quatre écoles primaires de la région de Montréal ont pris part à la recherche. Les données ont été recueillies par des entretiens individuels et de groupes et de l'observation participante. Les résultats démontrent la complexité de cette instance et des difficultés relatives aux rôles des divers acteurs et à son fonctionnement. Plusieurs aspects qui relèvent de la gouvernance ainsi que de dynamiques sociologiques et psychologiques doivent être mieux compris pour que le comité des élèves atteigne ses visées éducatives.

Mots clés : Comité des élèves, direction, éducation à la démocratie, école primaire, élève, enseignant.

Summary : The student council is a structure that promotes students' participation in school governance, where student representatives represent their peers to the school principal and personnel. Although an educational contribution is noted, several barriers restrain its activities. The study aimed to identify the problems faced by the stakeholders of the student council: student representatives, teachers in charge, and school principals. Stakeholders from the student council of four elementary schools in Montreal area participated in this study during one school year. Data were collected through individual and group interviews, as well as participant

observation. Results show the complexity of this structure and problems related to both the stakeholders' roles and the student council functioning. Numerous governance, sociological and psychological aspects must be better understood to ensure that the student council meets its educational aims.

Key words : Student council, school principal, education for democracy, elementary school, student, teacher.

### **3.1 Introduction et problématique**

L'éducation à la démocratie est une préoccupation récurrente du Conseil de l'Europe (2010) et de l'UNESCO (2013). Parmi les moyens mis en œuvre à cet effet dans les écoles, le comité des élèves est généralement considéré pertinent et intéressant. Ce comité constitué d'un groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs pour les représenter auprès de la direction et des membres du personnel de l'école dépasse le cadre de la classe et se distingue ainsi du conseil de classe, tel que promu par la pédagogie Freinet. Le comité des élèves constitue une structure de participation des élèves dont l'objectif est de contribuer à l'amélioration de l'école. Plusieurs juridictions fournissent des balises pour la constitution et le fonctionnement de ces comités composés d'élèves pour prendre part à la gouvernance scolaire, c'est notamment le cas en France (République française, 2010), au Pays de Galle (Gouvernement du Royaume-Uni, 2005) et au Québec (Gouvernement du Québec, 2014).

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique prévoit qu'un comité des élèves doit être instauré dans les écoles secondaires offrant une formation de deuxième cycle afin de « promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école » et de « promouvoir l'adoption par les élèves d'un comportement empreint de civisme et de respect entre eux ainsi qu'envers le personnel de l'école » (Gouvernement du Québec, 2014, art. 96.6). Cette loi énonce

également que les commissions scolaires doivent adopter une politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire (Gouvernement du Québec, 2014, art. 211.1). C'est dans cette optique que plusieurs commissions scolaires prévoient l'opérationnalisation de comités des élèves dès le primaire en présumant qu'un apprentissage plus hâtif de la démocratie aura des conséquences positives.

Le comité des élèves est composé d'élèves délégués élus par leurs pairs (Auteur, 2009; Cox et Robinson-Pant, 2005; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; McFarland et Starmanns, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001; Wyness, 2009). Ils ont la responsabilité de représenter les élèves de l'école auprès de membres du personnel (Bernier, 1997; Keogh et Whyte, 2005). Lors des rencontres en comité, les délégués doivent émettre leurs opinions et débattre d'idées, en plus d'exercer leur droit de vote (Becquet, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Le rôle de l'adulte qui encadre le comité des élèves, souvent un membre du personnel enseignant, consiste essentiellement à accompagner les élèves dans la prise de décisions et à assurer la communication avec les différents acteurs de l'école (Cox et Robinson-Pant, 2005; Keogh et Whyte, 2005). Pour ce faire, il suscite la participation des délégués lors des réunions (Cox et Robinson-Pant, 2005; Tessier et Mc Andrew, 2001) et les prépare à exercer leur rôle (Taylor et Johnson, 2002). La direction de l'école assume également une responsabilité quant au bon fonctionnement du comité des élèves : son soutien constitue un facteur important pour en assurer un fonctionnement optimal et pour susciter la participation des membres du personnel (Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; Taylor et Johnson, 2002). D'ailleurs, le sens que les membres du personnel donnent au comité des élèves est proche de celui que les directions s'en font (Bernier, 1997).

Les diagnostics sur l'apport éducatif du comité des élèves montrent que, s'il joue généralement un rôle positif, à la fois pour les élèves et pour le milieu scolaire, il présente néanmoins des difficultés. La recension des écrits de Griebler et Nowak (2012) sur le comité des élèves à propos de la promotion de la santé dans les écoles



met ainsi en relief des bienfaits pour les élèves délégués : ils développent leur sens des responsabilités, leur estime de soi, leurs capacités de communication et leurs compétences démocratiques. Il permet aussi d'accroître leur sentiment de bien-être et leurs résultats scolaires (Davies et Yamashita, 2007), leur capacité à coopérer et à faire preuve d'autonomie (Auteur, 2009; McFarland et Starmanns, 2009), et même d'améliorer les relations interpersonnelles entre les élèves et les adultes, tout comme le climat dans l'école (Davies et Yamashita, 2007; Griebler et Nowak, 2012). Le comité des élèves a aussi pour effet de réduire l'exclusion des élèves (Davies et Yamashita, 2007), de développer une plus grande conscience des autres et d'apprendre à respecter leurs opinions (Auteur, 2009). Toutefois, le succès du comité des élèves n'a rien d'automatique. Il dépend d'un certain nombre de facteurs : la composition du comité, les procédures électorales, la fréquence des rencontres, la communication entre les acteurs, le pouvoir accordé aux élèves et la formation de ses divers acteurs (Griebler et Nowak, 2012). Le comité des élèves est donc confronté à la réalité scolaire et ses acteurs rencontrent des difficultés par rapport à leur rôle et ses visées. Bien que d'une manière éparse, presque implicite dans certains cas, la documentation scientifique traite de ces problèmes, elle ne fournit cependant pas une vision systémique des difficultés qui traversent les comités des élèves et hypothèquent leurs possibilités éducatives. L'objectif de la recherche présentée ici est de relever les difficultés du comité des élèves pour les trois types d'acteurs concernés : les élèves, les enseignants qui l'encadrent et la direction. Le contexte théorique dans lequel s'inscrit cette recherche sera exposé. Puis, la méthodologie employée pour atteindre l'objectif sera énoncée et les résultats seront présentés et discutés.

### **3.2 Contexte théorique**

La démarche du comité des élèves est enracinée dans plusieurs ensembles théoriques différents. Elle s'inscrit d'abord dans une dynamique scolaire qui questionne, voire bouscule, le paradigme de gouvernance dominant quant à la place

consentie aux élèves dans l'école (Alderson, 2000). Les recherches rapportent que le partage du pouvoir avec les élèves constitue un enjeu (Auteur, 2009; Becquet, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Tessier et Mc Andrew, 2001), puisqu'un niveau très variable de pouvoir est réellement accordé aux délégués selon les diverses formes de comités des élèves (McFarland et Starmanns, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Par exemple, McFarland et Starmanns (2009) ont mené une analyse quantitative de chartes constitutionnelles de 279 écoles secondaires aux États-Unis, en plus de réaliser des entretiens auprès de 30 responsables de comités des élèves pour valider leur analyse. Leurs résultats montrent des différences entre les comités des élèves quant aux types de décisions qui y sont prises et quant au degré d'engagement des élèves dans la prise de décisions. Par ailleurs, plusieurs écrits scientifiques relèvent une contradiction entre les énoncées de la documentation officielle régissant le comité des élèves et les pratiques effectives dans les milieux scolaires (Auteur, 2009; Becquet, 2009; Condette-Castelin, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Tessier et Mc Andrew, 2001). L'étude de Tessier et Mc Andrew (2001) qui a visé à mieux comprendre comment les élèves et les adultes négocient le cadre scolaire relève que le mandat des comités des élèves au primaire et au secondaire est principalement axé sur l'aménagement de la vie étudiante et que peu d'espace est accordé aux élèves dans les négociations avec les adultes. Ces résultats proviennent de données collectées par des entrevues individuelles semi-dirigées avec les directions des établissements et les adultes qui encadrent les comités des élèves de deux écoles primaires et de deux écoles secondaires de Montréal, par de l'observation de réunions des comités des élèves et par des entretiens de groupes avec les élèves délégués aux comités. Dans leur analyse des questionnaires auxquels ont répondu des directions de 50 écoles primaires d'Angleterre, Buritt et Gunter (2013) rapportent aussi que la direction de l'école accepte ou refuse les décisions prises par les élèves. Cela peut sembler paradoxal : les délégués sont amenés à prendre des décisions, mais la direction détient un droit de veto sur celles-ci. Ainsi, le plus souvent, le comité des élèves détient un rôle plus consultatif que décisionnel (Bernier, 1997; Davies et

Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005; Taylor et Johnson, 2002), contredisant ses visées premières.

Puisqu'il est formé habituellement à la suite d'un processus électoral, des dynamiques sociologiques affectent aussi le comité des élèves. Par exemple, le fait que la popularité des candidats détermine souvent qui est élu au comité des élèves est critiqué par Cox et Robinson-Pant (2005) et Tessier et Mc Andrew (2001). Wyness (2009) a réalisé une étude pour vérifier dans quelle mesure la participation à des instances représentatives, basée principalement sur une sélection par des élections, reflète les intérêts de divers types de jeunes du secondaire. Selon cet auteur, certains types d'élèves se portent plus volontiers candidats que d'autres aux élections, et ce, même si les élèves se présentent eux-mêmes aux élections. Les élèves qui réussissent bien à l'école, confiants en eux et provenant de milieux favorisés s'y retrouvent davantage. Selon cet auteur, ce système de participation renforce les inégalités sociales existantes entre les élèves. Le fait que tous les élèves n'ont pas une chance égale de prendre part au comité des élèves est ainsi noté. Ces résultats proviennent de l'analyse d'entrevues semi-dirigées de groupes avec les élèves délégués de six comités des élèves et de trois conseils municipaux d'enfants, d'entrevues avec les adultes qui encadrent ces comités ainsi que de l'observation participante de ces différentes instances de participation.

La démarche du comité des élèves repose également sur des éléments théoriques faisant appel aux différents champs de la psychologie cognitive. Concrètement, les délégués doivent accomplir diverses tâches pour assumer leur rôle au comité des élèves et certaines sont très complexes. C'est notamment le cas de la prise de notes lors des rencontres du comité et de la lecture des documents. Selon les résultats de leur recherche-action menée avec cinq enseignants provenant de trois écoles primaires visant à développer une meilleure participation des élèves à la prise de décision, Cox et Robinson-Pant (2005) soulignent que ces tâches sont trop complexes pour les élèves plus jeunes et que ce n'est que vers la 6<sup>e</sup> année du primaire

que les élèves sont capables de les réaliser sans nuire à leur participation au comité des élèves. Aussi, les tâches exigeant une communication entre les délégués et les élèves de l'école sont également ardues (Becquet, 2009; Cox et Robinson-Pant, 2005; Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005). Le maintien de la motivation des délégués pour participer au comité demeure aussi un défi, surtout s'ils ne perçoivent pas assez rapidement de résultats concrets (Davies et Yamashita, 2007; Keogh et Whyte, 2005, Taylor et Johnson, 2002).

Plus fondamentalement, un questionnement se pose quant à la capacité réelle des élèves du primaire à assumer un rôle de décideurs pour eux-mêmes et pour l'école. Les travaux de Piaget (1978) sur la conscience de la règle chez l'enfant montrent les stades de développement à ce sujet. Autour de 7 ans, c'est-à-dire pendant le premier cycle du primaire, les enfants auraient un rapport hétéronome à la règle; ils considèrent que la règle collective est extérieure à eux et qu'elle provient des adultes. Par le fait même, elle est sacrée : la modifier constitue une transgression. La règle est alors perçue comme un acquis de la tradition et des aînés. Ils ressentent fortement la contrainte exercée par l'adulte et leur propre égocentrisme. Ce n'est que progressivement qu'ils la perçoivent comme un consentement mutuel qui peut même être transformé quand on rallie l'opinion générale. Piaget (1978, p.48) écrit qu'« En modifiant les règles, c'est-à-dire en devenant législateur et souverain dans cette démocratie qui succède vers 10-11 ans à la gérontocratie antérieure, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. ». Les règles deviennent progressivement intériorisées et « le libre produit du consentement mutuel et de la conscience autonome » (Piaget, 1978, p. 14). À ce stade, marqué par la coopération de l'enfant avec les autres, se développe grâce à la discussion « le sens du contrôle et le sens de la cohérence logique » (Piaget, 1997, p.19). L'étude de Piaget sur les règles montre qu'à « l'hétéronomie succède l'autonomie : la règle du jeu apparaît à l'enfant non plus comme une loi extérieure, sacrée en tant qu'imposée par les adultes, mais comme le résultat d'une libre décision, et comme digne du respect dans la mesure où elle est mutuellement consentie » (Piaget, 1978, p.44). De ce point de vue, on peut

penser que le comité des élèves installe un rapport avec les règles de l'école et que ce rapport a lieu dans une dynamique entre des élèves ayant des capacités variées, voire des rapports opposés à la règle.

L'enjeu quant à la gouvernance, les effets parfois pervers du processus d'élection chez les élèves, le questionnement sur le rapport à la règle et plus généralement les habilités cognitives des élèves fournissent des éclairages différents, mais complémentaires, quant aux difficultés du comité des élèves. Ces difficultés se combinent et créent des tensions pour les trois types d'acteurs concernés : les élèves délégués, les enseignants qui encadrent le comité et la direction d'établissement. Somme toute, les enjeux se rapportent à la gouvernance ainsi qu'à des dynamiques sociologiques et psychologiques.

### **3.3 Méthodologie**

Les données de la recherche ont été collectées dans le cadre d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'enseignants qui encadrent des comités des élèves d'écoles primaires. La démarche d'accompagnement a été réalisée tout au cours de l'année scolaire 2012-2013 par le premier auteur de cet article et un conseiller pédagogique avec des élèves, des enseignants et des directions d'établissements impliqués dans les comités des élèves de quatre écoles primaires de la région de Montréal. Celles-ci ont été sélectionnées par le conseiller pédagogique qui a ciblé des écoles situées dans différents milieux socioéconomiques de la commission scolaire. Il jouait un rôle de soutien au fonctionnement des comités des élèves, puisque la commission scolaire a une politique de participation des élèves à la démocratie scolaire. La formation des personnes qui participent au comité des élèves constitue un des moyens identifiés pour la réaliser. Le premier auteur le secondait dans la préparation et l'animation de toutes les activités de cette démarche.

### 3.3.1 Sujets

La recherche a été menée auprès de 47 sujets provenant des quatre écoles primaires sélectionnées par le conseiller pédagogique. Les participants ont pris part à la recherche sur une base volontaire : 34 élèves du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle, 10 enseignants, deux directions d'établissements ainsi que le conseiller pédagogique qui a coordonné la démarche de formation. Le Tableau 15 rapporte la distribution des participants selon les écoles et la commission scolaire.

Tableau 15  
Les participants selon le type d'acteurs

	École A	École B	École C	École D	Commission scolaire	Total
<b>Enseignants (P)</b>	2	2	4	2	-	10
<b>Élèves délégués (É)</b>	13	12	9	-	-	34
<b>Directions (D)</b>	-	1	1	-	-	2
<b>Conseiller pédagogique (CP)</b>	-	-	-	-	1	1

### 3.3.2 Instrumentation

Plusieurs cadres ont été utilisés pour collecter les données : des entretiens individuels non directifs (Boutin, 2006); des entretiens de groupes (Boutin, 2007) et de l'observation participante (Fortin, 2010). Les entretiens individuels ont été menés à la fin l'année scolaire avec les enseignants qui encadrent les comités des élèves et les directions au moyen de guides d'entretiens construits en fonction de la recension des écrits. De plus, deux entretiens ont été réalisés avec le conseiller pédagogique, un en cours d'année et un autre à la fin. Aussi, à la fin de l'année, des entretiens de groupes ont été effectués avec les délégués de trois des quatre comités des élèves à l'aide d'un guide d'entretien bâti encore une fois selon la recension des écrits. Il est à

noter que les enseignants n'étaient pas présents lors des entretiens avec les délégués. Ce sont 14 entretiens individuels et trois de groupes qui ont été réalisés dans le cadre de cette recherche. Les guides servant aux entretiens ont amené les participants à traiter de leur expérience au comité des élèves et de leur appréciation de la démarche d'accompagnement à laquelle ils ont pris part au cours de l'année. Tous les entretiens ont duré près d'une heure et chacun a été enregistré pour ensuite être retranscrit. L'observation participante a été faite lors des deux formations formelles données aux enseignants et aux délégués ainsi que de quatre rencontres d'accompagnement personnalisé dans les écoles et de 10 rencontres de comités des élèves. L'observation participante a porté sur les rôles des acteurs du comité des élèves, le déroulement des rencontres et les travaux menés par les comités des élèves. Ces observations directes ont été consignées dans un journal de bord.

### 3.3.3 Déroulement

La collecte des données s'est déroulée selon trois phases. Lors de la première phase, entre les mois d'octobre et décembre, le conseiller pédagogique a donné les deux formations formelles aux enseignants qui encadrent les comités des élèves, aux délégués et aux directions. La visée de ces formations était de définir les rôles du comité des élèves dans l'école et les rôles de chacun des acteurs du milieu (élèves, enseignants et directions d'établissements) dans ce cadre. La deuxième phase a eu lieu de janvier à avril. C'est à ce moment que l'observation participante a été faite pendant l'accompagnement personnalisé avec les enseignants dans chaque école et lors des rencontres des comités des élèves. De plus, le premier entretien individuel a été mené avec le conseiller pédagogique responsable de la démarche d'accompagnement au mois de janvier. Lors de la troisième phase, en mai et juin, on a procédé aux entretiens individuels avec les enseignants qui encadrent les comités des élèves et les directions d'établissements, au deuxième entretien avec le conseiller pédagogique et aux entretiens de groupes avec les délégués. Le Tableau 16 présente le déroulement de la démarche de collecte des données au cours de l'année scolaire.

La collecte de données a ainsi eu lieu au cours de toute la démarche d'accompagnement des comités des élèves des écoles ciblées.

Tableau 16  
Déroulement de la collecte de données

Mois	Types de collecte de données
Octobre à décembre	Observation participante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux formations formelles données aux enseignants et aux délégués</li> </ul>
Janvier à avril	Observation participante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quatre rencontres d'accompagnement personnalisé avec les enseignants</li> <li>• 10 rencontres de comités des élèves</li> </ul> Entretien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un entretien individuel avec le conseiller pédagogique</li> </ul>
Mai à juin	Entretiens <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 entretiens individuels (10 enseignants, deux directions et un conseiller pédagogique)</li> <li>• Trois entretiens de groupes avec les délégués des comités des élèves</li> </ul>

### 3.3.4 Considérations éthiques

Les sujets adultes ont signé un formulaire de consentement pour participer à la recherche, ils ont été assurés de la confidentialité de leur participation. Avec l'accord de la direction, une lettre a été envoyée aux parents des délégués aux comités des élèves pour leur expliquer la recherche et leur demander de consentir à la participation de leur enfant. Seuls les élèves ayant obtenu ce consentement parental ont pris part à l'étude. Les propos des participants ont été codés afin d'assurer leur anonymat. Les codes utilisés regroupent les mêmes types d'acteurs par école, mais rend impossible la différenciation entre eux. Les résultats de la recherche seront envoyés aux enseignants et aux directions des établissements.



### 3.3.5 Méthode d'analyse des données

Une analyse thématique a été menée sur la transcription des entretiens selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2012). Les thèmes dégagés portent sur la description des enseignants qui encadrent les comités des élèves; la démarche d'accompagnement; les éléments facilitants et les contraintes pour exercer l'encadrement du comité des élèves. Ces thèmes ont permis de concevoir des grilles pour classer des extraits des verbatim des entretiens et des verbatim des rencontres d'accompagnement personnalisé ainsi que des notes de l'observation participante. Les difficultés identifiées ont ensuite été regroupées, à partir de l'ensemble du corpus, selon les trois catégories retenues lors de la recension des écrits : le rôle des délégués, le rôle des enseignants qui encadrent le comité et le rôle de la direction. Les données qualitatives provenant des entretiens et de l'observation participante ont été analysées conjointement. Enfin, une triangulation des données (Fortin, 2010) a été effectuée entre les grilles complétées et les notes du journal de bord. Les principales difficultés du comité des élèves ont ainsi pu être relevées et analysées.

## 3.4 Résultats

L'analyse des données recueillies permet de dégager des difficultés, chacune étant propre à une catégorie d'acteurs. Ces difficultés portent sur des aspects de la gouvernance et des dynamiques sociologiques et psychologiques.

### 3.4.1 Les difficultés relatives au rôle de délégué au comité des élèves

**La faible conscience des potentialités du rôle de délégué.** À première vue, les délégués au comité des élèves partagent une conception de leur propre rôle : ils représentent les élèves de leur classe et veillent à prendre des décisions pour leur plaisir. Ils soutiennent qu'ils doivent « représenter [leur] classe, accepter les idées de la majorité, même s'[ils sont] contre [les idées émises] » (Élève, école A (ÉA)). Ils sont d'avis que le comité des élèves fait « en sorte que les choses qu'[ils] n'aiment

pas changent » (ÉA). Cependant, certains délégués se perçoivent plus comme des porteurs de messages des élèves qu'ils représentent que comme des décideurs : « Ce n'est pas vraiment nous [les délégués] qui avons choisi, on a demandé aux personnes de notre classe ce qu'ils voulaient faire pour cette fête-là et on a décidé de faire un consensus pour que tout le monde soit content. » (ÉB). L'observation des délégués lors des rencontres en comités relève qu'ils souhaitent consulter les élèves avant de prendre des décisions. Du point de vue de la gouvernance, les délégués croient important de discuter avec les élèves qu'ils représentent pour s'assurer de bien rapporter leurs idées au comité des élèves, car ils ne se considèrent pas indépendants dans leurs délibérations au comité.

Par ailleurs, les délégués ne font pas de distinction entre donner leur opinion au comité et discuter de divers points de vue pour prendre une décision : « Tout le monde peut donner son opinion, ça fait que toute l'école décide un peu des activités. » (ÉC). Ils n'établissent pas non plus de hiérarchie entre les décisions prises. Quel que soit l'enjeu abordé, ils ne considèrent pas que certaines décisions sont plus importantes que d'autres. Un enseignant remarque à propos d'une fête : « Juste de l'organiser, ils étaient super contents. » (Enseignant, école C (PC)). Plusieurs délégués s'attendent d'ailleurs seulement à prendre des décisions pour organiser des activités spéciales et festives afin de « faire en sorte que l'école soit plus amusante et joyeuse » (ÉA). Malgré tout, la prise de décision les motive à se porter candidats : « M'impliquer dans l'école, pour prendre des décisions dans l'école, pour avoir un rôle important. » (ÉA).

Les délégués détiennent peu d'informations sur le comité des élèves avant de se porter candidats aux élections, et encore moins sur le rôle qu'ils devront assumer s'ils sont élus. Parfois, ils ne sont même pas au courant de l'existence de ce comité dans l'école ou de ses visées : « Je ne savais pas qu'il y avait le comité des élèves. » (ÉB), ce qui constitue un frein à se porter candidat : « L'an passé, je ne me suis pas présentée, parce que je ne savais pas ce que ça allait être. » (ÉB). Leur conception du

rôle de délégué se développe avec l'expérience au comité et à partir des attentes et exigences des enseignants qui les encadrent.

**L'ampleur des responsabilités à assumer.** Les délégués sont conscients que l'exercice de leur rôle exige beaucoup de responsabilités, ils considèrent qu'« il [faut] faire beaucoup de choses » (ÉC) et trouvent difficile de prendre des décisions pour tous les élèves. Mais ils prennent très au sérieux leur rôle de délégués et détiennent une responsabilité par rapport aux autres : « Après chaque rencontre, je vais voir les élèves de ma classe et je leur dis de quoi on a parlé. Je leur dis ce que j'ai à leur dire, je fais mon devoir de représentante de classe. Je les écoute quand ils ont des suggestions à me dire, je leur transmets les choses. » (ÉC).

La participation des délégués au comité des élèves exige aussi certains sacrifices et efforts. Plusieurs ont dû affronter leur timidité pour se présenter comme candidats au comité des élèves : « Moi, l'an dernier, je voulais me présenter sauf que j'étais très timide. Je n'avais pas le courage d'inventer un discours. Alors, cette année, j'ai pris mon courage à deux mains et je l'ai fait. » (ÉB). Certains élèves se présentent à plusieurs reprises avant de parvenir à être élus par leurs pairs : « Ce qui est difficile, c'est d'être élu pour le comité des élèves parce qu'il y a beaucoup de concurrents dans la classe. » (ÉR) et plusieurs demandent de l'aide à leurs parents pour préparer leur discours électoral. Les enseignants se demandent s'ils doivent intervenir lors des élections, car ils déplorent que le choix des élèves repose sur la popularité des candidats : « c'est souvent un concours de popularité » (PB). Une dimension sociologique est alors à considérer, puisque certains types d'élèves sont davantage élus, au détriment d'autres types.

Dans l'exercice de leurs rôles, les délégués sont amenés à parler en public, ce qui en rebute plus d'un : « Au début, j'avais beaucoup peur parce qu'il faut parler devant toute la classe. Après, quand tu t'habitues, ça va mieux. » (ÉB). Ils craignent le jugement de leurs pairs lorsqu'ils s'expriment et ne veulent pas leur déplaire en

raison des décisions prises. De plus, ils trouvent que le midi est un moment contraignant pour tenir les rencontres du comité des élèves, car il arrive qu'ils ne peuvent aller jouer dehors ou participer à d'autres activités du midi : « Des fois, tu as [un endroit] où tu aimerais aller, mais tu ne peux pas parce que tu as le comité des élèves. C'est moins le fun. » (ÉA).

**Les limites des capacités cognitives des délégués.** Plusieurs capacités cognitives sont requises pour assumer les responsabilités de délégué : démontrer une conscience de l'autre, faire preuve d'autonomie et de réalisme et mettre en oeuvre des compétences en littératie.

Les délégués doivent se décentrer d'eux-mêmes pour agir comme représentants des élèves de leur classe. Puisque ce sont des élèves du primaire, on pourrait penser qu'ils sont égocentriques dans leur rôle au comité des élèves, du moins sur la base des analyses de Piaget présentées dans le contexte théorique. Cependant, les observations des comités des élèves n'ont pas fait ressortir cette caractéristique. Même les délégués du premier cycle sont conscients qu'ils détiennent un rôle complexe et ils sont très centrés sur leurs responsabilités, telles que la consultation des élèves de la classe et la transmission de l'information lors des rencontres du comité. Plusieurs délégués prennent en considération ce que les élèves estiment important : « On va amener au comité ce que la majorité de notre classe veut. » (ÉA).

Même s'ils considèrent représenter les élèves auprès des membres du personnel, les délégués ne remettent pas en question l'ordre établi dans leur école primaire, ils n'exposent pas de revendications et se conforment aux règles dictées par les adultes. Les délégués sont d'avis que les enseignants aident les élèves « à décider et à réaliser leurs idées, à s'exprimer et à prendre des décisions » (ÉC). On peut remarquer que les délégués font preuve d'hétéronomie, considérant les règles comme extérieures à eux, rejoignant ainsi les analyses de Piaget. La plupart des délégués ne

conçoivent pas qu'ils peuvent modifier les règles de vie de l'école « parce que c'est plus la direction et les professeurs qui ont décidé ça » (ÉB). Ils considèrent que la responsabilité de modifier les règles de l'école ne revient pas aux délégués du comité des élèves, car ils « s'occupent d'améliorer l'école, pas vraiment les règlements » (ÉA). Certains délégués apportent une nuance à l'effet que la modification des règles de vie constitue une responsabilité partagée entre les élèves et les membres du personnel : « Moi, je trouve que c'est à nous de s'en occuper et aux [enseignants] aussi. » (ÉB). Ils ne sont toutefois pas en mesure de définir quelle pourrait être leur contribution pour changer les règles et encore moins quels éléments modifier. On observe cependant que les enseignants ne leur mentionnent pas cette possibilité et ne les guident pas dans cette voie.

Par ailleurs, les enseignants notent que les idées émises par les élèves pour organiser les fêtes sont quelques fois peu réalistes, tant au plan des ressources financières que matérielles requises. Ils parviennent difficilement d'ailleurs à estimer le temps qui devra être alloué à la planification et à la réalisation des différentes activités proposées.

Les délégués doivent également pouvoir recourir à des aptitudes en littératie, ce qui s'avère difficile pour les élèves plus jeunes. Par exemple, la rédaction du procès-verbal des rencontres du comité des élèves pose problème dans plusieurs écoles. On observe que les élèves du troisième cycle qui assument cette responsabilité ne sont pas en mesure de prendre facilement des notes pendant les rencontres et ensuite de rédiger le procès-verbal. D'ailleurs, la correction du procès-verbal représente un surplus à la tâche des enseignants. Plusieurs comités des élèves n'ont pas de procès-verbaux, considérant que c'est une tâche trop complexe à réaliser. L'absence de notes écrites a cependant des conséquences sur la communication entre les acteurs : les délégués ne se souviennent pas nécessairement des messages à transmettre à la classe et les enseignants extérieurs au comité des élèves ne sont pas au courant de ce qui a été discuté aux rencontres du comité. La transmission de

l'information aux élèves est également ardue : « La majorité du temps, les [délégués] ont de la difficulté à transmettre l'information à leur groupe comme il faut. » (PD).

### 3.4.2 Les difficultés relatives au rôle d'encadrement du comité des élèves

Les enseignants qui encadrent le comité des élèves considèrent qu'ils jouent « un rôle de référence et qu'ils doivent fournir les outils aux élèves » (PC). Certains assument cette responsabilité depuis plusieurs années tandis que d'autres sont des novices sur ce plan. On observe des divergences entre leurs types d'interventions et leurs conceptions du comité. L'expérience au comité des élèves et la culture du milieu scolaire viennent aussi teinter leur conception de leur rôle dans l'apprentissage de la démocratie des élèves délégués et le pouvoir qu'ils leur accordent. L'encadrement du comité des élèves représente en plus une responsabilité exigeante pour laquelle ils doivent réaliser des tâches à l'extérieur de leur classe.

**Le questionnement des enseignants par rapport aux prises de décision des délégués.** Des enseignants considèrent que la capacité des élèves à prendre des décisions est faible ou limitée. Certains « ont de la misère à faire confiance ou à croire que les élèves peuvent vraiment planifier quasiment de A à Z et que [eux, ils sont] juste là en support » (PD). Quelques-uns expriment une réticence quant aux propositions des élèves : « Des fois, leurs idées, ça pourrait marcher, mais des fois on les éteint, parce qu'on n'a pas le temps ou qu'on fait autre chose. » (PB). Certains considèrent même que les élèves suivent les grandes lignes [des enseignants], « puis que c'est [les enseignants] qui décident. C'est camouflé. » (PB). Les enseignants novices dans l'encadrement du comité des élèves sont souvent déçus des capacités des élèves : « J'aimerais ça qu'ils se rendent compte que leurs idées des fois, ça ne marche pas. » (PB). Certains sont cependant surpris de la créativité des délégués : « c'est surprenant les choses qui fonctionnent et [auxquelles] tu n'aurais pas pensé. » (PD).

La capacité de décider des élèves du premier cycle est parfois questionnée. D'ailleurs, plusieurs enseignants doutent de la pertinence d'inclure les élèves plus jeunes au comité des élèves. Certains relèvent que « c'est beaucoup d'informations » (PC), qu'« ils n'ont pas la même vision du temps » (PB) et qu'« ils trouvent ça long » (PD). Ils soutiennent qu'il est nécessaire de superviser davantage les élèves plus jeunes que les plus âgés. Par contre, la participation des élèves du premier cycle a agréablement surpris plusieurs adultes : « Les [élèves] de première et de deuxième années m'ont épatée dans le [comité], ils participaient plus que les sixième année. » (PC); « Les enfants étaient super allumés. C'est même eux qui étaient plus branchés que les grands. » (Conseiller pédagogique (CP)). Dans une des écoles, il a été proposé que les élèves du premier cycle n'assistent pas à toutes les rencontres du comité des élèves, mais « ils voulaient continuer, car ils sont intéressés » (PC).

En fait, les enseignants ne partagent pas de vision commune du rôle de délégué qui oriente leurs conceptions des délégués et les interventions qu'ils réalisent. Certains considèrent qu'une dynamique d'aller-retour entre le comité des élèves et les élèves de la classe doit s'instaurer : « Tu prends les idées une première fois dans les classes, tu reviens au comité, tu repars en sondage, tu reviens au comité. » (PD), tandis que d'autres sont d'avis qu'être élu donne le droit aux délégués de prendre des décisions, sans nécessairement les faire valider auprès des élèves de la classe : « Vous êtes les représentants, alors vous décidez. » (PC). Cette divergence a été notée entre des enseignants qui encadrent un même comité des élèves, puisque la tâche d'encadrement des comités est souvent assumée par plus d'un enseignant.

**Le faible pouvoir accordé aux délégués.** La gouvernance scolaire est rarement partagée avec les élèves et les enseignants n'ont pas l'habitude de mettre en place des structures coopératives, ce qui fait que certains « ont un petit peu de la misère à animer ce genre de truc » (CP). Cependant, certains enseignants accordent plus de pouvoir aux élèves dans la prise de décision que d'autres. Le conseiller pédagogique ayant mis en œuvre la démarche d'accompagnement soutient qu'un

équilibre doit être trouvé pour permettre aux délégués de prendre des décisions, tout en les guidant : « Les élèves peuvent nous proposer quelque chose, mais ils ne sont pas encore capables de tout développer tout seuls. » (CP). Seuls quelques enseignants semblent être à la recherche de cet équilibre.

Plusieurs enseignants sont très directifs dans leurs interventions auprès des délégués et leur donnent des idées à réaliser : « J'ai décidé de [lancer] l'idée de faire un match de hockey : les élèves contre les enseignants. » (PB). Les observations montrent que certains interrompent régulièrement les délégués lors des rencontres du comité des élèves et leur laissent très peu d'espace pour s'exprimer et délibérer. Les observations des rencontres des comités ont permis aussi de relever que parfois les enseignants font croire aux élèves qu'ils prennent des décisions, alors que ce n'est pas le cas. Par exemple, des délégués ont dû se positionner sur le port du casque de vélo pour assurer leur sécurité pendant une activité, alors que la direction exige déjà que tous les élèves portent un casque lors de ce type d'activité à l'école. D'autres enseignants suscitent toutefois la prise de décisions par les délégués. Ils les encouragent à s'exprimer et les guident dans une démarche réflexive pour valider la faisabilité de leurs idées : « J'essaie vraiment que les idées, ça soit d'eux et je les pousse dans une réflexion au niveau de l'activité. » (PA). L'enseignant « propose des pistes, mais il laisse [les délégués] aller. Ce n'est pas de dire directement [aux délégués] qu'on sait que ça ne marchera pas. » (PC). Il ressort de l'analyse et des observations que les enseignants plus expérimentés dans l'encadrement du comité des élèves considèrent plus que les enseignants novices qu'ils détiennent la responsabilité de former les délégués à développer leur autonomie.

### **Le peu d'emphasis mise sur les visées éducatives du comité des élèves.**

Les enseignants conçoivent majoritairement que la responsabilité du comité des élèves est d'organiser des activités spéciales pour souligner diverses fêtes. Les activités réalisées par les comités des élèves sont assez semblables d'une école à l'autre et se conforment aux normes sociales à cet égard : les comités des élèves



innovent peu dans leurs réalisations. Des enseignants et des directions soulignent toutefois que ce comité pourrait traiter d'autres enjeux que l'organisation des fêtes : « Ça pourrait être les fêtes, mais ce n'est pas juste les fêtes, la vie scolaire. » (PC). Par contre, ils suggèrent très peu aux délégués de s'y engager concrètement. Dans l'une des écoles, les enseignants ont proposé aux délégués de trouver des solutions pour contrer un problème de disputes entre les élèves lors des récréations. Les délégués ont rapporté que les élèves s'ennuyaient car ils n'avaient rien à faire dans la cour, c'est à ce moment-là que des conflits surviennent. Le comité des élèves a alors décidé d'animer des récréations en proposant des activités aux élèves. Cette solution a été mise en œuvre sur une courte période, car l'animation demandait trop de temps aux délégués et aux enseignants du comité.

Pour certains enseignants, les réalisations concrètes du comité sont plus importantes que la démarche pour y arriver. Comme les fêtes doivent être organisées, les enseignants qui en sont responsables donnent au comité le mandat d'organisation des fêtes plutôt que de centrer le travail du comité sur des visées d'éducation à la démocratie. En fait, plusieurs trouvent difficile d'intervenir auprès des élèves selon les visées du comité, car ils ne les connaissent pas nécessairement. Ils désirent qu'on leur « explique c'est quoi le mandat du comité des élèves, puisque parfois ils se sentent déstabilisés » (PC).

Le temps requis pour la délibération des élèves est déploré par certains : « Si on va au rythme des élèves, ça ne sera pas le même rythme. Des enfants, c'est plus lent. Plus de réunions, moins de projets. » (PC). Certains enseignants accordent alors moins de place aux échanges, préférant concentrer les travaux du comité sur l'organisation des fêtes. Des enseignants sont toutefois d'avis qu'il est primordial d'accorder du temps de délibération aux élèves pour la prise de décision. Ils veulent quand même que les tâches d'organisation des fêtes aillent bon train. Ils reconnaissent que « c'est facile en tant qu'adulte, on prend les idées et on réalise tout, mais si on

veut que [les élèves] prennent part à la démarche, c'est un peu long. » (PD). Dans ce cas, il faut prévoir plus de temps.

**L'encadrement du comité des élèves : une contrainte.** L'encadrement du comité des élèves représente une responsabilité supplémentaire dans la tâche des enseignants : « C'est beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, beaucoup de travail pour les [enseignants] de gérer tous ces dossiers-là. Puis, c'est intense. » (PA). Les enseignants sont d'avis que l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche : « C'est sûr que c'est un à côté à notre tâche. L'essentiel de notre travail, ce n'est pas ça. Ce n'est pas de gérer le comité. Il faut essayer de s'adapter, mais souvent c'est le temps qui manque. » (PB). En outre, la plupart n'apprécie pas que les rencontres du comité des élèves aient lieu le midi : « Ce qui est le plus difficile, c'est de le faire sur l'heure du midi. » (PB). Ils disent avoir besoin de prendre une pause, « de faire le vide » (PC), ce qui n'est pas possible lors des rencontres.

Les enseignants qui encadrent le comité des élèves sont très peu soutenus pour assumer cette responsabilité, aucun des enseignants ayant participé à l'étude n'avait été formé pour le faire. Ils ont tous appris « dans l'action » (PA). Parfois ils ont pu bénéficier de l'expertise d'enseignants ou de délégués, parfois ils ont lu de la documentation sur le sujet.

### 3.4.3 Les difficultés relatives au rôle de la direction d'établissement

Dans les écoles primaires, le comité des élèves est souvent instauré par une initiative de la direction : « C'était un projet dans l'école auquel moi je tenais beaucoup. Pour rendre [le comité des élèves] très important auprès des enseignants, il faut que la direction le porte. » (Direction, école C (DC)). Rappelons que les écoles primaires ne sont pas obligées par la loi de mettre en œuvre un comité des élèves dans leur école. Toutefois, des comités des élèves sont formés pour appliquer la politique de la commission scolaire relative à la démocratie scolaire, pour atteindre les visées

du projet éducatif de l'école et pour développer le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté. Certaines directions doivent convaincre les membres du personnel pour instaurer un comité des élèves : « Il y a des enseignants qui étaient même plutôt contre ça, qui n'en voyaient pas l'importance. » (DC). Il faut se rappeler que « ce n'est pas quelque chose qui est courant de faire participer les élèves à la vie scolaire » (CP).

On relève un engagement variable des directions quant au comité des élèves. L'ensemble des directions vante les bienfaits du comité des élèves, mais dans la réalité très peu d'entre elles s'y engagent concrètement. Bien que des enjeux de gouvernance sont au cœur des travaux du comité, peu de données ont été collectées auprès des directions d'établissements. Au cours de l'année scolaire, les directions ont été davantage en retrait par rapport au comité des élèves et seulement deux sur quatre ont accepté de participer à un entretien individuel dans le cadre de la recherche. Parfois, la direction ne saisit pas quel rôle y jouer : « Je n'ai pas l'impression que j'ai un grand rôle. Quand ils m'invitent, j'y vais. » (DB). Or, la collaboration entre les enseignants qui encadrent le comité des élèves et la direction est minimale. Les enseignants font quand même des suivis des rencontres du comité des élèves auprès de la direction, surtout pour des demandes financières.

On a constaté que les directions ne définissent pas précisément les rôles attendus de chacun des acteurs au comité des élèves et les mandats du comité. L'imprécision des mandats a créé de la confusion dans les écoles. Par exemple, un comité des élèves avait planifié une fête déjà organisée par les enseignants : « Le comité des élèves travaillait sur la fête de Noël et le comité d'enseignants travaillait aussi sur la fête de Noël. Quand tout le monde est allé voir la direction, on s'est rendu compte qu'on avait travaillé en double. » (PB). Les directions des établissements n'ont toutefois pas identifié qu'il leur revenait de clarifier les mandats du comité des élèves.

### 3.5 Discussion des résultats

Les potentialités du comité des élèves s'inscrivent dans une série d'incertitudes et d'ambiguïtés interreliées, notamment quant à l'exercice des rôles des acteurs et à son intégration dans le quotidien scolaire. Les acteurs conçoivent leurs rôles différemment et leurs attentes sont conséquemment divergentes. Plusieurs déceptions sont redevables de ces imprécisions. À des degrés variables, le comité des élèves bouleverse la conception du rôle de l'élève dans l'école, nécessite un engagement des acteurs et exige d'y accorder du temps. Plusieurs enseignants reconnaissent le potentiel éducatif du comité des élèves, notamment quant aux apprentissages démocratiques pouvant y être réalisés. Par contre, peu d'entre eux orientent leurs interventions auprès des élèves en ce sens. Les élèves sont très conformistes dans la conception de leur rôle et ne prennent pas conscience des potentialités de leur champ d'action par eux-mêmes, ce que plusieurs enseignants déplorent. Ce n'est pas parce qu'un comité des élèves est mis en place qu'il promeut nécessairement l'éducation à la démocratie. Il est d'ailleurs relativement ambitieux d'instaurer un comité des élèves dans une école primaire. Mais quand on décide de mettre en place ce comité, une attention particulière doit être portée à la gouvernance et aux dynamiques sociologiques et psychologiques. Une clarification des visées et des mandats du comité des élèves est nécessaire afin que tous les acteurs puissent travailler vers l'atteinte d'objectifs communs.

La structure hiérarchique de l'école est quelque peu bouleversée en accordant aux élèves un pouvoir dans la prise de décision. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs souligné le manque de cohérence entre les visées promues par le comité des élèves et les pratiques scolaires pour les atteindre (Auteur, 2009; Becquet, 2009; Condette-Castelin, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Tessier et Mc Andrew, 2001). L'intégration du comité des élèves dans l'école exige que les adultes considèrent les élèves comme des décideurs et que les délégués assument ce rôle qui diverge de celui qu'ils détiennent la majorité du temps. Une réflexion s'impose quant au pouvoir

consenti aux délégués afin de ne pas leur faire croire qu'ils détiennent plus de pouvoir qu'ils n'en ont réellement. Les rôles des acteurs doivent être clairement définis afin de leur permettre de les comprendre et ainsi de pouvoir les exercer. Si la principale fonction du comité des élèves est d'organiser des fêtes, on peut se demander, comme Tessier et Mc Andrew (2001), la différence entre le comité des élèves et un comité social.

Le comité des élèves est également confronté à des dynamiques sociologiques. Ce comité doit permettre d'unir la communauté scolaire, et non de la diviser. Pour ce faire, les trois principaux acteurs ont des rôles spécifiques à jouer. Les directions détiennent la responsabilité de soutenir les enseignants et les délégués, en plus d'accorder de l'importance à ce comité dans la vie scolaire. Les enseignants doivent susciter la participation des délégués et les encourager à développer leur autonomie, tandis que les délégués doivent exercer leur rôle consciencieusement et communiquer avec les élèves qu'ils représentent.

Plusieurs enseignants déplorent que certains élèves soient exclus du comité des élèves, malgré leur désir de s'y investir. Ils ne sont pas à l'aise que la popularité des candidats guide le choix des électeurs. Cox et Robinson-Pant (2005) et Tessier et Mc Andrew (2001) ont aussi relevé ce phénomène de sélection d'un certain type d'élèves par rapport à d'autres. D'ailleurs, Wyness (2009) considère qu'il s'agit d'un problème d'inégalité sociale. Les enseignants se demandent s'ils doivent intervenir dans le processus électoral ou laisser libre cours à l'exercice démocratique. De plus, le rôle de délégué doit être précisé afin qu'une vision commune puisse conduire à des interventions plus cohérentes auprès des délégués dans l'école. Du côté des délégués, certains considèrent que le fait d'être élu leur permet de prendre des décisions sans consultation des élèves, alors que d'autres sont d'avis qu'une consultation est requise avant de prendre toute décision. Une clarification doit être apportée quant au rôle de représentation des délégués pour les légitimer dans leur prise de décision.

Aussi, plusieurs tâches exigent que les délégués aient recours à des capacités cognitives parfois complexes pour leur âge. Ils ne détiennent pas la même conception de leur rôle, ils n'ont pas les mêmes capacités et le même rapport à la règle. D'ailleurs, selon les stades de la conscience de la règle de Piaget (1978), les délégués se situent majoritairement dans le deuxième stade : ils considèrent que la modification des règles appartient aux adultes. Les enseignants doivent aussi accepter que les réalisations menées par les élèves prennent plus de temps. L'efficience du comité ne s'évalue pas en fonction de la quantité de projets menés, mais bien relativement à l'ensemble de la démarche réalisée par les délégués. Pour ce faire, les délégués doivent apprendre à exercer leurs rôles en étant soutenus par les enseignants, lesquels pourraient considérer que les positions des différents élèves vont varier selon leurs capacités cognitives, notamment celles se rapportant à l'autonomie.

### **3.6 Conclusion**

Au Québec, les comités des élèves sont instaurés au primaire selon les politiques d'éducation à la démocratie des commissions scolaires puisque le législateur n'a prévu ce comité des élèves que pour le secondaire. Cette recherche réalisée auprès des acteurs de comités d'élèves de quatre écoles primaires a permis de relever des difficultés du comité des élèves pour les trois types d'acteurs concernés : les élèves, les enseignants qui l'encadrent et la direction. L'analyse des données collectées par des entretiens semi-dirigés individuels et de groupes ainsi que par de l'observation participante met en évidence que l'instauration de ce comité comporte des difficultés pour tous les acteurs concernés. Les élèves détiennent non seulement une faible conscience des potentialités de leur rôle au comité des élèves, mais ils sont aussi confrontés à l'ampleur des responsabilités qu'ils doivent assumer et aux limites de leurs capacités cognitives. Les enseignants qui encadrent le comité des élèves se questionnent d'une part sur le pouvoir à concéder aux élèves et, d'autre part, souvent ils ne leur accordent que peu d'espace dans la prise de décisions. Aussi, ils mettent peu d'emphasis sur les visées éducatives du comité des élèves dans le quotidien

scolaire. Les enseignants sont également confrontés aux exigences de leur rôle d'encadrement du comité, principalement au fait qu'ils doivent y accorder beaucoup de temps. Bien que les directions d'établissements devraient donner les orientations du comité des élèves, elles peinent à le faire et s'investissent peu dans les travaux du comité. Les acteurs sont ainsi confrontés à une diversité des attentes et ils ont des visions assez divergentes de leurs rôles.

Il faut toutefois relever que les résultats de cette étude ne sont pas généralisables, puisque les données ont été collectées dans un nombre restreint d'écoles. La sélection des sujets sur la base du volontariat a fait en sorte que les enseignants et les directions manifestaient déjà la volonté de s'investir au comité des élèves, puisqu'ils ont accepté de prendre part à la démarche d'accompagnement personnalisé offerte par le conseiller pédagogique. Les difficultés relevées n'auraient peut-être pas été les mêmes avec d'autres sujets moins préoccupés par le comité des élèves. Il serait intéressant de mener une recherche auprès d'acteurs du comité des élèves qui se débrouillent par eux-mêmes. Par ailleurs, pour mieux situer le comité des élèves dans les écoles québécoises, il reste maintenant à brosser un tableau d'ensemble des comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires par une enquête à grande échelle. Aussi, considérant l'importance du rôle des enseignants qui encadrent le comité des élèves, d'autres recherches devraient mettre en évidence le développement professionnel requis pour assurer l'encadrement du comité des élèves.

L'instauration d'un comité des élèves représente des défis pour le milieu scolaire : intégrer les élèves à la gouvernance scolaire et être un lieu d'éducation à la démocratie. Ce ne sont pas toutes les écoles primaires qui font le choix de former un comité des élèves. Toutefois, lorsqu'elles le font, il ne s'agit pas d'une activité parascolaire purement ludique ou banale. Des enjeux de gouvernance et des dynamiques sociologiques et psychologiques sont à l'œuvre et doivent être précisés.

### 3.7 Références bibliographiques

- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Auteur. (2009). *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré du site : <http://www.archipel.uqam.ca/2534/>
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 65-80.
- Bernier, B. (1997). *Le portrait des conseils d'élèves au secondaire*. Québec, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2 éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Buritt, M. and Gunter, H. (2013). Primary school councils : Organisations, composition and head teacher perceptions and values. *Management in Education*, 27(2), 56-62. doi : 10.1177/0892020613476731
- Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*. Récupéré du site : [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_FR.pdf)
- Cox, S. and Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(2), 14-19. doi : 10.1080/03004270585200161
- Davies, L. and Yamashita, H. (2007). *School councils-school improvement : The London secondary school councils action research project*. Birmingham, United Kingdom : University of Birmingham.
- Fortin, M.-F. (dir.). (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Chenelière (1<sup>re</sup> éd. 2006).



- Gouvernement du Québec (2014). Loi sur l'instruction publique [art. 96.6.]. Récupéré du site : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Gouvernement du Royaume-Uni (2005). The school councils (Wales) regulations 2005. Récupéré du site : <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2005/3200/regulation/3/made>
- Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils : A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 122(2), 105-132. doi : 10.1108/09654281211203402
- Keogh, A.F. and Whyte, J. (2005). *Second level student council in Ireland : A study of enablers, barriers and supports*. Dublin, Ireland : National Children's Office.
- McFarland, D. A. and Starmanns, C. (2009). Inside student government : The variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris, France : Anthropos.
- République française (2010). Code de l'éducation [art. R421-43, R421-44 ; R-421-45]. Récupéré du site : <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- Taylor, M.J. and Johnson, R. (2002). *School councils : Their role in citizenship and personal and social education*. Slough, United Kingdom : National Foundation for Educational Research.
- Tessier, C. et Mc Andrew, M. (2001). Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises. Dans M. Pagé, F., Ouellet et L. Cortesão (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p.187-200). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- UNESCO (2013). Apprendre à vivre ensemble. Récupéré du site : <http://fr.unesco.org/themes/apprendre-à-vivre-ensemble>

Wyness, M. (2009). Children representing children : Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535-552.

## CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les trois articles soumis à des revues scientifiques dans le cadre de cette thèse abordent le comité des élèves sous différents aspects. Le premier article porte sur la recension des écrits, tandis que les deux autres ont été rédigés à partir des données empiriques collectées dans le cadre de la démarche d'accompagnement du développement professionnel des accompagnatrices et des accompagnateurs au comité des élèves menée dans quatre écoles primaires, au cours d'une année scolaire. Le potentiel éducatif du comité des élèves a été mis en évidence par le premier article, alors que les deux autres ont mis en relief certaines limites du comité des élèves dues à la réalité du contexte scolaire. C'est ainsi que le deuxième article porte sur les résultats en regard des accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves et que le troisième article relève les difficultés des acteurs engagés au comité des élèves : les élèves, les accompagnatrices et accompagnateurs et les directions d'établissements. La démarche réalisée et les principaux résultats sont d'abord rappelés pour chacun des articles.

Le premier article, « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits », publié dans la *Revue canadienne de l'éducation*, fait l'état des connaissances sur le comité des élèves. Cette recension des écrits élaborée selon la méthode de Mertens (2010) a permis de relever 24 textes scientifiques sur le sujet, rédigés en français ou en anglais. Une distinction quant aux types de comités des élèves a été établie afin de sélectionner les écrits : seulement les textes abordant les comités des élèves pour tous les élèves de l'école ont été retenus, tandis que ceux qui portent sur les conseils de classe ou le conseil de coopération promu par la pédagogie Freinet en ont été exclus. Les résultats présentés dans l'article portent sur les rôles et les responsabilités des délégués, des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves et des directions d'établissements, le fonctionnement du comité des élèves, les difficultés dans son opérationnalisation et la

prise de décision par les élèves. Les résultats de cette recension des écrits montrent que le comité des élèves vise l'exercice de pratiques démocratiques, mais que son actualisation demeure difficile. L'intégration du comité des élèves à l'ensemble de l'école, l'adhésion des membres du personnel et une bonne formation des acteurs représentent des facteurs favorables pour que ce comité constitue un moyen pour éduquer les élèves à la démocratie. Puisque cette recension des écrits a permis de réaliser une analyse rigoureuse des connaissances sur les comités des élèves, nous avons été en mesure de cibler plus précisément les aspects peu explorés pour la suite de la recherche.

Le deuxième article, « Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire », sera publié dans la revue *Recherches en Éducation* au mois d'octobre 2015. Les données analysées dans cet article ont été recueillies lors de la démarche d'accompagnement offerte à dix accompagnatrices et accompagnateurs du primaire qui encadrent le comité des élèves dans leur école, plus particulièrement elles proviennent d'entrevues semi-dirigées et d'observations participantes. L'objectif poursuivi a été de mettre en relief les attentes des accompagnatrices et des accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. L'analyse de contenu a été réalisée en plusieurs étapes : une construction d'énoncés et leur quantification (L'Écuyer, 1988) ; une analyse multidimensionnelle en composantes principales (Guay, 2013) et une vérification de l'ensemble des verbatim pour s'assurer que les résultats de l'analyse quantitative représentaient bien les propos des accompagnatrices et accompagnateurs.

Trois profils d'enseignantes et d'enseignants qui encadrent le comité des élèves ont été dégagés : les confiants, les ambivalents et les réticents. Ces profils révèlent diverses attentes des accompagnatrices et accompagnateurs quant à leur rôle dans l'encadrement des comités des élèves, à la place accordée aux élèves dans la prise de décision ainsi qu'à la conception de la capacité des élèves à exercer leur

gouvernance. Les accompagnatrices ou accompagnateurs confiants démontrent une aisance dans l'exercice de leur rôle : ils détiennent plus d'expérience pour exercer ce rôle, comprennent mieux le fonctionnement du comité, accordent de l'importance aux apprentissages réalisés par les élèves et considèrent que les élèves sont capables de prendre des décisions. Ces accompagnatrices ou accompagnateurs mentionnent qu'ils détiennent la responsabilité de former les délégués à leur rôle. Pour leur part, les accompagnatrices ou accompagnateurs ambivalents sont souvent novices pour encadrer le comité des élèves et se considèrent encore en apprentissage de leur rôle. Ils parviennent difficilement à se situer relativement au pouvoir à accorder aux délégués et ils sont plus critiques quant aux capacités des élèves à prendre des décisions. Le troisième profil dégagé montre des accompagnatrices ou accompagnateurs réticents à exercer leur rôle au comité des élèves. Ces derniers sont d'avis que l'encadrement du comité des élèves est trop exigeant et ils ne sont pas motivés à assumer leur rôle au comité. Ils sont plus directifs et laissent peu de place aux élèves pour s'exprimer et décider. Ils ne relèvent pas qu'ils doivent apprendre aux délégués à exercer leur rôle. L'analyse des profils a permis de constater que la démarche d'accompagnement réalisée a été plus utile pour les accompagnatrices ou accompagnateurs ambivalents que pour les accompagnatrices ou accompagnateurs confiants. Les accompagnatrices ou accompagnateurs confiants apprécient toutefois le partage d'expertises entre les acteurs de différentes écoles. Le fait de libérer les accompagnatrices ou accompagnateurs de leurs autres fonctions professionnelles pour suivre les formations a été bénéfique, de même que de réaliser des rencontres d'accompagnement personnalisé dans les écoles.

Le troisième article, « Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants et directions d'établissements », soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*, a porté sur les difficultés des comités des élèves dans les écoles. L'objectif a été de relever les difficultés du comité des élèves pour les trois types d'acteurs concernés : les élèves délégués, les accompagnatrices et les accompagnateurs qui encadrent les comités et les directions

d'établissements. Les données analysées dans cet article proviennent aussi des données empiriques collectées dans le cadre de la démarche d'accompagnement mise en place par le conseiller pédagogique et la chercheure. Ainsi, les données ont été recueillies au moyen d'entretiens individuels (Boutin, 2006) faits auprès des d'accompagnatrices et d'accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves, des directions d'établissements et du conseiller pédagogique responsable de la démarche d'accompagnement; d'entretiens de groupes (Boutin, 2007) avec les élèves délégués aux comités des élèves et de l'observation participante (Fortin, 2010) réalisée lors des rencontres des comités des élèves et lors des différentes phases de la démarche d'accompagnement. Les résultats montrent la complexité de cette instance, ainsi que des difficultés relatives aux rôles des divers acteurs et au fonctionnement du comité. Les délégués présentent une faible conscience des potentialités de leur rôle, mais ils doivent assumer plusieurs responsabilités, en plus d'être confrontés aux limites de leurs capacités cognitives. Les accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves se questionnent sur la prise de décision par les délégués, insistent peu sur les visées éducatives du comité et considèrent contraignant d'exercer leur rôle. Enfin, les directions d'établissements veillent à la mise en place du comité des élèves, mais ne perçoivent pas clairement leur propre rôle dans sa gouvernance. Plusieurs aspects des difficultés relevées ont trait à la gouvernance ainsi qu'à des dynamiques sociologiques et psychologiques. Il serait souhaitable que les enjeux relatifs à ces aspects soient mieux compris par les personnes concernées pour que le comité des élèves atteigne mieux ses visées éducatives.

Ces trois articles contribuent à apporter un éclairage complémentaire sur le comité des élèves au primaire. La discussion qui suit porte sur les résultats transversaux de ces articles. Le potentiel éducatif du comité des élèves est relevé et un parallèle est établi avec les visées éducatives promues dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ensuite, nous exposons certaines considérations à l'égard du comité des élèves lorsqu'il est confronté à l'épreuve de la réalité scolaire. Des aspects relevant de la clarification des rôles des acteurs et de la portée éducative

du comité sont alors mis en évidence. Nous traitons aussi du comité des élèves comme un espace de socialisation politique et exposons comment cette recherche s'insère dans la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Enfin, nous présentons les limites de cette recherche.

## 1. LE POTENTIEL ÉDUCATIF DU COMITÉ DES ÉLÈVES

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique exige que des comités des élèves soient instaurés dans les écoles secondaires de deuxième cycle, mais ce n'est pas obligatoire pour les écoles primaires. Plusieurs établissements primaires les mettent toutefois en œuvre, puisque des commissaires, des directions d'établissements ou des enseignantes et enseignants reconnaissent son potentiel éducatif. Les écrits scientifiques, professionnels et gouvernementaux ainsi que les données empiriques de cette thèse convergent : la structure du comité des élèves promeut un idéal démocratique en suscitant la participation des élèves à la gouvernance scolaire.

La recension des écrits menée dans le cadre du premier article de cette thèse a fait un état des connaissances sur les comités des élèves dans les écoles primaires et secondaires. On a dégagé que les élèves délégués au comité des élèves retireraient des bénéfices de leur participation à ce comité, car ils développeraient plusieurs compétences et aptitudes telles leur sens des responsabilités, leur estime de soi, leur autonomie ainsi que leur capacité à coopérer et à communiquer (Griebler et Nowak, 2012; McFarland et Starmanns, 2009; Pache-Hébert, 2009). Ce comité permettrait aux élèves d'apprendre à propos de la démocratie et de la société (Bernier, 1997; Buritt et Gunter, 2013; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009) et les conduirait à prendre des décisions pour les préparer à leur vie future dans la société (Wyness, 2009a). Le comité des élèves encouragerait aussi de meilleures relations entre les acteurs de l'école (Davies et Yamashita, 2007) et amènerait des

changements bénéfiques au climat et aux installations matérielles de l'établissement (Griebler et Nowak, 2012). Ce comité pourrait contribuer à rendre une école plus démocratique (Taylor et Johnson, 2002).

Selon cet état de connaissances, le comité des élèves permettrait de répondre à des visées de formation du citoyen telles que promues dans la documentation officielle de l'école québécoise. Par exemple, le comité des élèves s'inscrit bien dans les visées du domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté où l'on veut « Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et de développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2006a, p.50). Le comité des élèves est toutefois confronté à l'épreuve de la réalité lorsqu'il est instauré dans les écoles. Ce potentiel éducatif s'inscrit alors dans une tension entre l'idéal de démocratie qui sous-tend les orientations du comité des élèves et les limites inhérentes aux acteurs et aux milieux scolaires concernés.

## 2. LE COMITÉ DES ÉLÈVES CONFRONTÉ À L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE

Les deuxième et troisième articles rédigés dans le cadre de cette thèse ont porté sur une analyse de données empiriques recueillies dans le cadre de la démarche d'accompagnement du développement professionnel mise en place dans les écoles ciblées par la recherche. Les résultats présentés dans ces articles mettent en lumière la nécessité de clarifier les rôles des acteurs du comité des élèves, d'une part, et d'autre part, la variabilité de la portée éducative du comité des élèves selon les écoles.

### 2.1 La nécessité de clarifier les rôles des acteurs du comité des élèves

Trois acteurs composent le comité des élèves : les délégués, les accompagnatrices ou accompagnateurs, la plupart du temps des enseignantes ou enseignants, et les directions d'établissements. Puisque leurs rôles respectifs ne sont



pas clairement définis par la Loi ou par des normes scolaires, des confusions surgissent dans le fonctionnement des comités dans l'école ainsi que dans l'exercice des rôles de chacun des acteurs. On relève d'ailleurs un manque de conceptions communes ou partagées par rapport au comité des élèves dans les écoles où il est implanté. Qu'en est-il de chacune des catégories d'acteurs?

Les résultats indiquent que les délégués prennent leur rôle au sérieux et considèrent importantes leurs responsabilités au comité des élèves. Ils sont volontaires pour réaliser les différents mandats donnés au comité des élèves et participent de manière active aux rencontres du comité. Même si les délégués estiment être élus pour représenter les élèves de leur classe, ils considèrent qu'ils doivent les consulter préalablement à toute prise de décision. Ils perçoivent qu'ils doivent principalement rapporter les idées émises par les élèves de la classe aux rencontres du comité des élèves.

Non seulement les délégués éprouvent-ils des difficultés à assumer leurs rôles, ils sont également peu conscients du potentiel de ce rôle et se contentent bien souvent de répondre aux demandes des enseignantes ou enseignants et de la direction. Les délégués ne font pas de différence entre donner leur opinion et la considération de celle-ci dans la décision. Par contre, ils se sentent écoutés lorsqu'ils expriment leurs idées et celles des élèves qu'ils représentent. Mais, comme Tessier et Mc Andrew (2001) l'ont relevé pour le primaire, les élèves éprouvent de la difficulté à distinguer l'expression de leur opinion de la considération de celle-ci par les autres. Ces auteures l'expliquent par l'âge des délégués. Nos résultats rapportent aussi que les délégués font preuve de conformisme dans leur rôle et dans les enjeux abordés au comité des élèves. Par exemple, ils ne remettent pas en question l'ordre établi dans leur école. Les travaux de Piaget (1978) sur la conscience de la règle chez l'enfant apportent un éclairage pour comprendre le rapport qu'entretiennent les délégués avec la règle. Lors du premier cycle du primaire, vers 7 ans, les élèves ont un rapport hétéronome à la règle, ils sont d'avis que la règle collective est extérieure à eux et

qu'elle provient des adultes. Pour eux, la modifier constitue une transgression. En vieillissant, les élèves perçoivent la règle comme un consentement mutuel qui peut être transformé. On doit relever que le comité des élèves est composé d'élèves de tous âges qui se retrouvent à des stades différents de leur développement. Autant les délégués doivent s'ajuster les uns aux autres lors des rencontres du comité des élèves que les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves doivent adapter leur encadrement.

Aussi, les résultats permettent de relever les difficultés des élèves à faire des retours auprès de leurs pairs à la suite des rencontres du comité des élèves. Ils ne se souviennent pas nécessairement de ce qu'ils doivent leur communiquer et ils ont de la difficulté à formuler leurs propos, ce qui crée de la confusion chez les élèves et les membres du personnel extérieur au comité. La communication entre les élèves est peu organisée. À ce sujet, Rowe (2003) et Tessier et Mc Andrew (2001) ont déjà soutenu qu'aucun mécanisme n'est mis en place pour assurer la communication avec les autres élèves de l'école. La communication est d'autant plus difficile que les élèves plus jeunes parviennent péniblement à prendre des notes et à lire des documents. En considérant les limites ou les difficultés des délégués dans l'exercice de leur rôle, les accompagnatrices ou accompagnateurs peuvent adapter leurs interventions pour les soutenir dans leurs responsabilités.

Les résultats révèlent que des clarifications doivent aussi être apportées en regard du rôle des accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves. Les enseignantes ou enseignants, qui sont les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves dans le cadre de cette étude, soutiennent que leur rôle est de conseiller et de guider les délégués du comité des élèves. Cependant, des divergences surviennent quant au type de soutien offert aux délégués. Les trois profils dégagés dans le deuxième article apportent un éclairage quant aux types d'encadrement donné aux délégués. Les enseignantes ou enseignants confiants guident davantage les élèves au début de l'année scolaire et leur laissent peu à peu plus d'autonomie dans leurs

fonctions. Les enseignantes ou enseignants ambivalents et réticents sont plus directifs et considèrent moins que les enseignantes ou enseignants confiants les apprentissages en évolution au cours de l'année scolaire. Le problème ne réside donc pas seulement dans la conception du rôle de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur, mais aussi dans la manière d'intervenir auprès des délégués.

Les enseignantes ou enseignants confiants, ambivalents et réticents expriment, à divers degrés, que l'encadrement du comité des élèves représente un surplus à leur tâche et qu'ils ne peuvent pas vraiment lui allouer plus de temps. Les enseignantes ou enseignants confiants éprouvent toutefois du plaisir à exercer leur rôle, tandis que les enseignantes ou enseignants réticents considèrent que l'encadrement du comité des élèves prend trop de temps. Les enseignantes ou enseignants ambivalents sont heureux d'assumer cette responsabilité, mais ne veulent pas y consacrer trop de temps. Cette préoccupation à l'égard du facteur temps est récurrente, puisque plusieurs autres études ont déjà mis en relief que les accompagnatrices ou les accompagnateurs considèrent qu'allouer du temps à l'encadrement du comité représente un grand défi (Keoth et Whyte, 2005; Taylor et Johnson, 2002; Wyness, 2009a). Dans notre recherche, la libération des enseignantes et enseignants de leur classe pour participer à la démarche d'accompagnement du développement professionnel a permis d'amoindrir la contrainte de temps. Ils ont particulièrement apprécié d'être libérés de l'enseignement de leurs classes pour prendre part aux formations et aux rencontres d'accompagnement personnalisé. Ils veulent cependant que plus de temps leur soit reconnu dans leur tâche professionnelle pour encadrer le comité des élèves.

Il faut souligner que les écrits scientifiques et professionnels ont mis en évidence que l'accompagnatrice ou accompagnateur du comité des élèves détient une responsabilité exigeante (Becquet, 2009; DGEQ, 2005a, Pache-Hébert, 2009). Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) a relevé, par exemple, que les enseignantes et enseignants ne sont généralement pas formés pour exercer leur rôle au comité des

élèves. D'ailleurs, aucune des accompagnatrices et aucun des accompagnateurs ayant pris part à cette étude n'avait suivi de formation préalable pour exercer ses fonctions au comité des élèves, ils ont tous appris dans l'action. Ils ont souvent été aidés par des collègues ou des élèves plus expérimentés au comité pour comprendre leur rôle.

Enfin, les directions d'établissements s'impliquent peu dans les travaux menés par le comité des élèves. Elles relèvent toutefois l'importance du comité des élèves dans l'école, sans nécessairement bien saisir leur propre rôle à son égard. Les directions d'établissements se contentent bien souvent de veiller à ce que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur assure l'encadrement du comité des élèves et d'accepter ou refuser des idées soumises par les élèves, principalement lorsque des sommes d'argent doivent être déboursées. Elles craignent de s'ingérer dans les tâches des accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves. C'est la raison qu'elles donnent pour ne pas s'engager directement au comité. Les directions d'établissements ont cependant fait preuve d'ouverture et d'enthousiasme relativement aux idées soumises par les délégués. Il est préoccupant qu'elles aient de la difficulté à définir leur rôle en regard de ce comité dans l'école, car plusieurs chercheurs ont relevé que la direction d'établissement détient un rôle clé pour assurer un fonctionnement optimal du comité des élèves (Becquet, 2009; Bernier, 1997; Davies et Yamashita, 2007; Inman et Burke, 2002; Keogh et Whyte, 2005; Taylor et Johnson, 2002).

## **2.2 Une portée éducative variable**

Le comité des élèves est mis en œuvre dans les écoles pour atteindre des visées éducatives, par exemple, leur apprendre à participer à une structure démocratique en délibérant et en prenant des décisions. Toutefois, sa réelle portée éducative est variable selon les écoles, car ce sont les acteurs adultes qui la développent, notamment par leurs interactions avec les délégués et le mandat qu'ils donnent au comité.

Malgré des conceptions divergentes de la portée éducative du comité des élèves, le comité fonctionne toutefois de façon assez similaire d'une école à l'autre : les délégués vont recueillir les idées des élèves de leur classe sur un sujet donné et ils les présentent ensuite lors d'une rencontre du comité des élèves. À la suite de discussions entre les délégués et les accompagnatrices ou accompagnateurs, certaines des idées sont sélectionnées, mais une autre consultation auprès des élèves est parfois nécessaire avant de décider. Contrairement à des buts d'éducation à la démocratie qu'on trouve dans les orientations ministérielles, les résultats révèlent que le comité des élèves a pour principal mandat celui d'organiser des fêtes dans les écoles. Cependant, dans certaines écoles, ce sont les élèves qui mettent en œuvre les idées retenues, alors que dans d'autres ce sont les accompagnatrices ou accompagnateurs qui les réalisent. Une différence dans la portée éducative du comité des élèves provient du niveau d'encadrement des délégués. Bien que l'organisation des fêtes représente le principal mandat du comité, les enseignantes ou enseignants confiants accompagnent davantage les élèves dans les démarches à faire pour prendre des décisions, alors que les enseignantes ou enseignants réticents sont plus axés sur la mise en place des réalisations concrètes du comité des élèves. L'engagement des élèves dans le processus décisionnel participe davantage à l'atteinte de ses visées éducatives, ce qui est moins le cas lorsque ce sont les accompagnatrices ou accompagnateurs eux-mêmes qui mettent en œuvre les idées soumises par les délégués. Il y a une différence entre soutenir les délégués dans les réalisations du comité et les faire à leur place. Comme Tessier et Mc Andrew (2001), nous pouvons nous demander quelle est la différence entre le comité des élèves et un comité social lorsque l'action des délégués se résume à organiser des fêtes.

Une divergence de conceptions de la portée éducative du comité est aussi mise en relief selon les différents profils d'encadrement des enseignantes et enseignants au comité des élèves. En effet, les enseignantes ou enseignants confiants considèrent qu'ils détiennent la responsabilité de former les délégués pour exercer leur rôle au comité : les délégués sont en apprentissage de leur rôle et les enseignantes

ou enseignants doivent les aider à le développer. Les enseignantes ou enseignants ambivalents et réticents sont parfois déçus de la façon dont les délégués exercent leur rôle, mais ne relèvent pas de quelles façons ils pourraient contribuer à leurs apprentissages. Le troisième article soumis dans cette thèse met en évidence que plusieurs enseignantes et enseignants se questionnent sur la capacité des élèves à prendre des décisions. Les enseignantes ou enseignants confiants soutiennent avoir été étonnés des capacités des délégués lorsqu'ils leur ont fait confiance, alors que les enseignantes ou enseignants ambivalents et réticents auraient souhaité que les délégués prennent conscience seuls de la faisabilité ou non de leurs idées. Plusieurs ont déploré le peu d'autonomie des délégués lors des rencontres du comité des élèves.

Il est important de mettre en relief que les accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves font face à des enjeux de performance pour la réalisation du mandat d'organisation des fêtes de l'école dévolu au comité des élèves. Toutes les accompagnatrices et tous accompagnateurs ayant pris part à cette étude ont reconnu que l'organisation des activités par les élèves prend plus de temps que si les adultes le faisaient. Les accompagnatrices et accompagnateurs assument d'ailleurs beaucoup de tâches pour organiser les fêtes pour accélérer la planification et la mise en place des événements dans de courts délais. Les résultats permettent de constater que dans certaines écoles les réalisations concrètes du comité des élèves sont plus importantes que le processus décisionnel mené par les délégués, laissant de côté les visées éducatives du comité des élèves. Ces résultats divergent de ceux obtenus par Wyness (2009a). Selon son étude menée dans des écoles secondaires d'Angleterre, les enseignantes ou enseignants considèrent que les sujets traités par les délégués sont futiles et enfantins. Ils déplorent que les propositions des délégués soient irréalistes et ne puissent pas se matérialiser dans l'école. Cet auteur relève aussi un décalage entre les priorités des enseignantes ou enseignants et celles des élèves : les enseignantes ou enseignants désirent que le comité des élèves traite des priorités éducatives, alors que les délégués abordent davantage les installations matérielles à l'école. Les résultats de notre recherche

montrent cependant que les délégués du comité des élèves au primaire ne sont pas conscients des potentialités de leur rôle, mais en contrepartie que les accompagnatrices et accompagnateurs les conduisent rarement à aborder d'autres sujets que l'organisation des fêtes. Ces divergences entre les résultats des deux études sont peut-être attribuables au fait qu'elles ont été menées dans deux ordres d'enseignement différents et dans deux contextes différents.

Il se dégage ainsi des résultats de notre recherche un certain décalage entre les visées d'éducation à la démocratie du comité des élèves promues dans la documentation officielle qui l'encadre et la réalité concrète du comité des élèves dans les écoles. Le potentiel éducatif du comité des élèves auprès des élèves n'est pas nécessairement développé par les interventions des accompagnatrices ou accompagnateurs et par les mandats donnés au comité des élèves. Il est aussi constaté qu'une clarification des rôles des acteurs s'avère nécessaire.

Par ailleurs, certains résultats de la recherche relèvent des traits du curriculum caché. Dans la problématique de cette recherche, nous avons déjà exposé qu'outre le curriculum formel qui provient principalement du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2007) et de la Loi sur l'instruction publique (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 211.1), on retrouve aussi une part du curriculum qui est caché (Perrenoud, 1993; Yüksel, 2005). Rappelons que le curriculum caché se compose, entre autres, des messages non officiels ou implicites transmis aux élèves de la part des membres du personnel, des règlements de l'école et de l'environnement physique et psychologique (Yüksel, 2005). Dans le cadre de cette recherche, il a été possible de dévoiler une partie du curriculum caché en lien avec le comité des élèves, par l'entremise des observations dans les écoles (*Ibid.*). La mise en évidence de la variété des points de vue et des approches préconisées par les acteurs proviennent de ce curriculum caché. D'autres recherches devront toutefois être menées pour développer davantage l'apport du curriculum caché en regard du comité des élèves dans les écoles.

### 3. DES ENJEUX DE SOCIALISATION POLITIQUE DU COMITÉ DES ÉLÈVES

Le comité des élèves s'inscrit dans un contexte global de socialisation politique des élèves. Bien que cette recherche n'a pas mesuré l'effet du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves, certains éléments se dégagent pour mieux comprendre comment il peut y contribuer.

À petite échelle, ce comité peut représenter un lieu de compréhension et d'exercice du pouvoir, en plus de susciter un apprentissage du fonctionnement de la démocratie (CSE, 1998; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009). Le comité des élèves devrait conduire les délégués à être plus actifs, à s'exprimer, à prendre des décisions et à comprendre des enjeux de gouvernance. Pour ce faire, ils doivent se décentrer de leur propre point de vue et agir pour le bien commun. Ce comité vise à susciter la participation des élèves dans l'école dans un contexte démocratique. Comme les élections sont conçues pour faire vivre aux élèves un processus électoral et comprendre son fonctionnement, les élèves sont confrontés à la démocratie représentative, car seul un nombre restreint d'élèves est élu pour représenter tous les élèves auprès de la direction et des membres du personnel.

Toutefois, un questionnement se pose quant au pouvoir qui peut réellement être accordé au comité des élèves dans le contexte scolaire. L'école repose sur une structure hiérarchique dans laquelle peu de place est habituellement accordée aux élèves dans la prise de décision. Les élèves sont contraints de répondre aux demandes des adultes. Dans le cas du comité des élèves, toutes les décisions prises par les délégués doivent être entérinées par la direction de l'établissement qui détient un droit de veto pour les concrétiser. En réalité, le comité des élèves n'est jamais souverain. Toutefois, les délégués ont aussi besoin d'être aidés par les adultes pour mener à terme leurs idées. Par exemple, les délégués ont été confrontés aux exigences de la mise en place concrète de leurs idées lorsqu'ils ont décidé d'animer les récréations. Leur initiative d'animation des récréations n'a pas perduré dans le temps,



car il s'agissait d'une responsabilité trop contraignante pour eux et pour les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves. Il reste qu'un équilibre entre la prise de décision par les élèves et le soutien des accompagnatrices ou accompagnateurs est difficile à obtenir dans les écoles.

Le cadre de référence de cette thèse a mis en évidence que plusieurs acteurs contribuent à la socialisation politique des élèves : les enseignantes et enseignants, les pairs et les parents. Il se dégage de nos résultats que les enseignantes et enseignants qui encadrent le comité des élèves et les directions d'établissements conçoivent leur rôle de diverses façons, ce qui oriente diversement leurs interventions auprès de délégués. Ce sont ces acteurs qui déterminent les mandats et la place consentie aux délégués dans la prise de décision lors des travaux du comité des élèves. Selon les résultats obtenus, les acteurs du comité des élèves ne relèvent pas que celui-ci contribue à la socialisation politique des élèves. D'ailleurs, ce concept n'est pas au centre de leurs préoccupations professionnelles.

L'interaction avec les pairs, soit entre les délégués et les élèves de la classe, pourrait aussi encourager la socialisation politique des élèves. Par exemple, le processus électoral se réalise entre les élèves, ce qui pourrait les amener à remarquer des enjeux de pouvoir et les initier à la réalité du rôle de représentant. Dostie-Goulet (2009) a déjà énoncé que les élèves souhaitent être acceptés du groupe et que leur opinion est influencée par leurs pairs. Nos résultats rapportent que les délégués du comité des élèves prennent des décisions pour plaire au plus grand nombre d'élèves possible, craignant qu'ils soient mécontents.

Les parents contribuent également à la socialisation politique des délégués du comité des élèves, bien qu'ils n'interviennent pas directement au comité. Rappelons que ce sont les parents qui détiennent le plus d'influence sur la socialisation politique des élèves, comparativement aux membres du personnel de l'école et aux pairs (Dostie-Goulet, 2009; Muxel, 2001). Nos résultats montrent que

plusieurs parents ont aidé leur enfant à préparer leur discours électoral, soutenant ainsi les effets de persuasion de leurs enfants. Plusieurs délégués ont d'ailleurs mentionné lors des entretiens de groupes que leurs parents ou leurs grands-parents avaient déjà été délégués au comité des élèves et qu'ils éprouvaient une fierté à agir comme eux. Ils s'inscrivent alors dans une forme de reproduction sociale.

La documentation sur le sujet pose que le comité des élèves peut contribuer, par l'instauration d'une structure démocratique et par l'action des différents acteurs, à la socialisation politique des élèves. Selon notre recherche, cette contribution se situe toutefois dans un ensemble de limites inhérentes aux contextes scolaires. Peut-être que ces limites relèvent de notre propre recherche, puisqu'il s'agit d'un processus qui s'échelonne dans le temps et qui a trait au caractère spécifique du comité des élèves dont les effets se font sentir principalement sur les élèves qui y sont délégués.

#### 4. LA SITUATION DE LA RECHERCHE DANS L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Notre recherche s'est inscrite directement dans la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Nous considérons que cette recherche contribue à chacun de ces pôles.

D'abord, les résultats de cette recherche contribuent à l'avancement des connaissances sur le comité des élèves dans les écoles primaires, car rappelons-le, nous disposons de peu de connaissances sur les comités des élèves et encore moins dans le contexte québécois. Cette recherche a permis de réaliser, dans un premier temps, une recension systématique des écrits sur le comité des élèves. Ensuite, elle apporte un éclairage quant aux types d'attentes des accompagnatrices et accompagnateurs quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. Cette recherche présente une nouvelle typologie quant aux profils d'encadrement des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves. Aussi, bien que des

études menées sur le sujet ont relevé de manière éparse quelques difficultés, cette recherche traite de ces difficultés pour chacun des acteurs du comité des élèves : les délégués, les accompagnatrices ou accompagnateurs et les directions d'établissements. En mettant en relief ces difficultés, nous contribuons à développer le corpus de connaissances sur les comités des élèves.

De plus, le pôle de la formation est omniprésent dans notre recherche, car la démarche d'accompagnement du développement professionnel poursuivie vise la formation continue des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves. Relevons que leur formation a été identifiée comme un facteur favorable au fonctionnement des comités des élèves. Les connaissances relevées par le pôle de la recherche permettront, dans cette optique, de contribuer au développement de la formation continue qui leur est offerte.

Enfin, tout au long de la collecte des données, la chercheuse a été en lien direct avec le milieu de la pratique, autant pour réaliser une démarche de coconstruction avec le conseiller pédagogique dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation de la démarche d'accompagnement que pour collecter les données auprès des différents acteurs des écoles. La démarche d'accompagnement du développement professionnel destinée aux accompagnatrices et accompagnateurs avait pour but de les soutenir afin qu'ils puissent offrir un encadrement qui engage les délégués dans un processus d'apprentissage de la démocratie dans leur école. La présence de la chercheuse sur plusieurs mois, directement dans les milieux scolaires, a permis également de contextualiser la démarche de recherche dans la pratique. Ainsi, la recherche, la formation et la pratique sont liées de manière intrinsèque dans la réalisation de cette recherche et, selon ses phases de réalisation, ils ont tour à tour été investis.

Cette interrelation entre la recherche, la formation et la pratique met en relief la pertinence sociale et scientifique de la recherche que nous avons réalisée. Elle

contribue autant à l'avancement des connaissances scientifiques qu'au développement de la formation continue pour les professionnels de l'éducation.

## 5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche est complémentaire aux écrits scientifiques réalisés précédemment sur le comité des élèves et elle en permet une meilleure compréhension. Notamment, elle clarifie le rôle déterminant de l'accompagnatrice ou accompagnateur du comité des élèves pour contribuer aux visées éducatives du comité des élèves. Par le fait même, elle met en relief que leur formation pour assumer leur rôle au comité des élèves représente un facteur important pour susciter un fonctionnement optimal du comité. Les résultats de cette recherche soulignent également que le potentiel éducatif du comité des élèves semble être mal compris des acteurs, tout comme le rôle qu'ils doivent jouer. De plus, les difficultés vécues par les acteurs du comité permettent de constater la complexité de son opérationnalisation dans l'école. Cette recherche comporte néanmoins des limites sur lesquelles il est important de revenir pour mieux comprendre le comité des élèves tel que vécu dans la réalité scolaire. Ces limites relèvent de la méthodologie de la recherche, du contexte différencié du comité des élèves et de son potentiel éducatif.

### 5.1 Les limites au plan méthodologique

Des limites sont inhérentes à la recherche, notamment celles relevant du corpus limité et du facteur temps. En effet, notre recherche a été menée dans le contexte particulier d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves. La perspective de recherche choisie au début de notre parcours doctoral a été orientée en fonction des conclusions tirées de notre mémoire de maîtrise qui portait aussi sur le comité des élèves dans les écoles primaires (Pache-Hébert, 2009). Les résultats des données collectées dans deux écoles primaires avaient mis en évidence

que le comité des élèves est teinté du type d'encadrement offert aux délégués. Ils avaient aussi montré que les délégués vivent des expériences diverses au comité des élèves, selon la dynamique scolaire et l'intervention des accompagnatrices ou accompagnateurs et des directions d'établissements. Ces considérations nous ont conduite à orienter notre recherche doctorale sur l'accompagnement des enseignantes et enseignants qui encadrent le comité des élèves. La collecte des données de cette recherche a été réalisée en fonction de cette perspective initiale.

Cependant, la démarche d'accompagnement n'a pas été réalisée telle qu'elle avait été prévue initialement. Les rencontres d'accompagnement personnalisé et celles de l'accompagnement du comité des élèves ont été moins fréquentes que prévu. Il a aussi été difficile d'établir la communication avec les acteurs des écoles pour entamer la démarche d'accompagnement. Ainsi, la trajectoire de la recherche a évolué lors de l'analyse des données pour en arriver à aborder aussi le comité des élèves en tant que structure de participation des élèves. Nous avons constaté que plusieurs données collectées permettaient de mieux comprendre le comité des élèves et que nous ne pouvions pas mettre de côté cette perspective afin de contribuer à l'avancement des connaissances. Mais, considérant les cadres de collectes de données choisis, nous disposions de peu de données traitant des délégués aux comités des élèves. Ceux-ci ont pris part à des entretiens de groupes à la fin de l'année scolaire et ont été observés pendant des rencontres du comité. Les données collectées ne permettent toutefois pas de les distinguer sur une base individuelle, ce qui aurait pu enrichir la recherche en regard de sa portée sur la socialisation politique. Elles auraient pu apporter une perspective d'analyse différenciée en fonction des dimensions personnelles, familiales et scolaires des délégués. De plus, il faut relever le caractère exploratoire de cette recherche qui a représenté un moyen de comprendre le phénomène vécu « à partir de la signification donnée par les personnes » (Fortin, 2010, p.10). Pour approfondir le sujet, ce type de recherche devra être élargi, notamment en augmentant le nombre de participantes et de participants.

Aussi, puisque la socialisation est un processus qui s'échelonne dans le temps (Boudon et Bourricaud, 1994; Darmon, 2007; Mesure et Savidan, 2006), l'étude de la socialisation politique exige une temporalité. Le comité des élèves s'inscrit dans un ensemble de composantes de la vie des délégués, notamment relative au contexte familial et générationnel (Percheron *et al.*, 1978; Muxel, 1996). Il est donc impossible de départager la contribution du comité des élèves des autres composantes de la vie des délégués. Puisque cette recherche a été réalisée dans un laps de temps limité, des recherches longitudinales devront être menées pour mieux comprendre la contribution du comité des élèves à la socialisation politique des élèves.

De plus, la mise en œuvre d'un comité des élèves dans une école exige du temps pour fonctionner de façon optimale. Rappelons que Marchant (2011) a relevé que trois années seraient nécessaires pour y parvenir. Dans le cadre de cette étude, les comités des élèves n'avaient pas tous été implantés depuis plus de trois ans. L'analyse des données n'a pas différencié le nombre d'années d'opérationnalisation du comité des élèves dans l'école. En outre, la contribution du comité des élèves pour les délégués qui s'y engagent plus d'une année n'a pas pu être explorée. Il serait intéressant d'explorer si cette expérience prolongée au comité des élèves est bénéfique pour les acteurs.

De plus, la participation de la chercheuse, à la fois à la démarche d'accompagnement et à la collecte des données, a aussi pu entraîner certains biais à la recherche. Par exemple, le besoin de désirabilité sociale de la part des participantes et des participants a peut-être pu les conduire à tenir un discours conforme aux visées de la démarche d'accompagnement. De plus, autant la collaboration professionnelle entre la chercheuse et le conseiller pédagogique a représenté un avantage indéniable pour permettre à la chercheuse d'entrer en contact avec les participantes et les participants sur le terrain, autant ils auraient pu croire que la chercheuse et lui étaient de connivence. Ils auraient ainsi pu craindre d'exprimer des réticences et des critiques

à l'égard de la démarche d'accompagnement réalisée et de leur participation au comité des élèves. Pour limiter ce biais, tout au long de la collecte des données, nous avons insisté sur la confidentialité des résultats de recherche.

## **5.2 Les limites par rapport au contexte différencié du comité des élèves**

La recension des écrits réalisée dans le premier article de cette thèse a relevé la multiplicité des contextes dans laquelle se retrouvent les comités des élèves. Ces contextes spécifiques relèvent de l'ordre d'enseignement, du pays, du fonctionnement du comité et des acteurs.

Nous avons précédemment relevé les problèmes pour des élèves du primaire lorsqu'ils doivent avoir recours à des aptitudes en littératie, concevoir que la règle peut être modifiée et faire preuve de réalisme dans les idées émises. Malgré une présupposition d'égoïsme des élèves de cet âge, les résultats de notre recherche montrent que les délégués des comités des élèves du primaire sont parvenus à se décentrer d'eux-mêmes pour représenter les élèves de leur classe et ont démontré un souci de prendre des décisions pour leur plaisir. Les élèves du primaire font toutefois preuve de plus de conformisme que les élèves du secondaire (Condette-Castelain, 2009; Tessier et Mc Andrew, 2001). Il faut aussi relever que les délégués d'un même comité des élèves ont différents âges et une adaptation est nécessaire pour intervenir auprès d'eux. Ces délégués possèdent également des expériences diverses et, par le fait même, ne se situent pas tous de la même façon face au comité des élèves. Cette recherche a mis en évidence que les élèves du primaire parviennent à prendre des décisions et à mener un processus de consultation auprès des élèves qu'ils représentent. Cependant, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur vient orienter considérablement la façon dont les délégués exercent et comprennent leur rôle.

Plusieurs pays donnent des orientations pour l'opérationnalisation des structures de participation des élèves à la gouvernance scolaire. Par exemple, en

France (République française, 2010), au Pays de Galle (Royaume-Uni, 2005) et au Canada, notamment au Québec (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I -13.3), l'intégration de telles structures a été règlementée. Le cas du Québec montre que les réalités scolaires peuvent dépasser le cadre règlementaire, car même si le comité des élèves doit être instauré dans les écoles secondaires, nous en retrouvons aussi dans des écoles primaires. Nous ne disposons pas d'un état de situation des comités des élèves au Québec. Chaque pays, voire chaque école, structure cette instance de participation des élèves d'une façon qui lui est propre, en tenant compte du contexte scolaire.

Aussi, les rôles joués par les différents acteurs varient entre les comités des élèves et parfois dans un même comité. Certains acteurs du comité des élèves considèrent plus que d'autres son potentiel éducatif. Certains accompagnatrices ou accompagnateurs y voient un moyen pour permettre un apprentissage d'aspects relatifs à la démocratie, alors que d'autres ne conçoivent pas que ce comité s'inscrit dans une démarche d'apprentissage et mettent de l'avant le mandat d'organiser des activités spéciales à l'école. Les accompagnatrices ou accompagnateurs présentent des conceptions divergentes de leur propre rôle et de celui des délégués, ce qui les conduit à encadrer le comité des élèves de différentes façons. À ce sujet, le deuxième article soumis dans cette thèse a mis en relief diverses attentes quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves. Nous avons aussi relevé que l'ouverture de la direction d'établissement à l'égard du comité des élèves influence la façon dont le comité est perçu par les acteurs de l'école, tout comme Bernier (1997). Dans le cadre de cette recherche, les directions d'établissements ont été plus en retrait que les autres acteurs. Malgré leur enthousiasme à l'égard du comité, ils voient leur rôle comme un rôle de leadership pour instaurer cette structure dans l'école, sans plus.

De plus, la démarche d'accompagnement a été réalisée dans quatre écoles avec un niveau socioéconomique différent. Nous n'avons pas considéré ces niveaux socioéconomiques dans l'analyse des résultats. D'autres recherches menées



ultérieurement pourraient le prendre en considération pour examiner si des différences entre les milieux se dégagent relativement à cet aspect.

Ces diverses considérations montrent le caractère spécifiquement contextuel du comité des élèves dans les écoles où il est implanté. La multiplicité de contextes est telle qu'il est impossible de transposer systématiquement de bonnes pratiques d'un milieu à l'autre. On peut quand même relever des pistes favorables pour le fonctionnement de cette structure. Cependant, il est impossible de généraliser les résultats de cette étude ni de relever précisément l'apport du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves.

### **5.3 Les limites par rapport au potentiel éducatif du comité des élèves**

Le potentiel éducatif du comité des élèves est principalement actualisé auprès des élèves qui y sont délégués. Mais, la recension des écrits réalisée dans le cadre du premier article de cette thèse a relevé qu'un certain type d'élèves serait élu au comité des élèves, au détriment d'autres types. En effet, les élèves qui sont populaires, plus mûrs, bons communicateurs, confiants en eux et provenant de milieux favorisés sont davantage élus au comité des élèves (Buritt et Gunter, 2013; Cox et Robinson-Pant, 2005; Rowe, 2003). Le choix des candidats serait souvent basé sur leur popularité. Nous pouvons considérer que ce sont principalement les élèves délégués au comité qui réalisent des apprentissages, et très peu les autres élèves. Mais, puisque les délégués présentent déjà un certain type de leadership avant même de s'engager au comité des élèves, nous pouvons présager que cette prédisposition pourrait avoir une influence sur la socialisation politique des élèves. Pour en arriver à déterminer l'apport du comité des élèves sur la socialisation politique des élèves, autant pour ceux qui y sont délégués que pour les autres élèves, une étude longitudinale devrait être menée.

Aussi, la contribution du comité des élèves pour les élèves qui n'y sont pas délégués demanderait d'être analysée dans une autre recherche pour être mieux comprise. Tous les élèves vivent le processus électoral, mais ils n'apprennent pas tous à délibérer. Il faut toutefois préciser que le comité des élèves n'est pas le seul moyen de l'école de contribuer à la socialisation politique des élèves. Les notions transmises lors des cours formels et les expériences démocratiques menées en classe et dans l'école pourraient en constituer d'autres moyens. Il est alors difficile d'isoler la contribution du comité des élèves dans cet ensemble de connaissances et d'expériences réalisées. D'autres recherches pourraient aussi être menées sur d'autres lieux de socialisation des élèves à l'école, et ce, en explorant des lieux situés au-delà des activités éducatives formelles. Par exemple, nous pouvons penser aux activités vécues dans la cour d'école. De plus, cette recherche a mis en lumière des difficultés pour les différents types d'acteurs du comité des élèves. D'autres études pourraient également être menées pour mieux comprendre les causes de celles-ci et expérimenter des pistes de solutions pour les surmonter.

En somme, malgré ces limites, les résultats de cette recherche laissent présager que si le comité des élèves était mieux compris et davantage utilisé dans les écoles, il pourrait davantage constituer un outil pour susciter des apprentissages relatifs à la démocratie chez les élèves et, ultimement, participer à leur socialisation politique.

## CONCLUSION

La documentation officielle du Gouvernement du Québec énonce des visées ambitieuses d'éducation des élèves comme citoyens d'une société démocratique. Cette préoccupation se retrouve à la fois dans la Loi sur l'instruction publique (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I -13.3), le Régime pédagogique (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, R.R.Q., c. I-13.3, r. 8, a. 447) ainsi que dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2007), principalement dans le domaine disciplinaire de l'univers social et dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté. Au primaire, l'objectif général du domaine de l'univers social consiste à : « Construire sa conscience sociale citoyenne pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Gouvernement du Québec, 2006a, p.165), tandis que le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté vise à : « Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et de développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (*Ibid.*, p.50). Aussi, la Loi sur l'instruction publique prévoit la création de comités des élèves dans les écoles secondaires de deuxième cycle, en plus d'en préciser le mandat. Cette loi exige également que les commissions scolaires se dotent d'une politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire. Dans plusieurs commissions scolaires, cette politique prévoit la création de comités des élèves dès le primaire. Les dirigeants conçoivent ainsi qu'un apprentissage hâtif de la démocratie, réalisé dès le primaire, contribuera à leurs apprentissages de la démocratie.

La documentation officielle campe ainsi un idéal de l'apprentissage de la démocratie à l'école, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves. Rappelons que la socialisation politique de l'individu représente un processus global qui se développe tout au long de la vie. Ce processus teinte ses choix et ses

comportements politiques. Il s'entame dès l'enfance et se poursuit à l'école (Muxel, 1996). Plusieurs agents contribuent à la socialisation politique des individus, principalement les parents, les enseignantes et enseignants et les pairs. À l'école, la socialisation politique se traduit principalement par une éducation à la démocratie et par les interactions avec les enseignantes et enseignants et les pairs. La socialisation politique ne relève toutefois pas uniquement de l'école.

Notre recherche qui porte sur les comités des élèves dans les écoles primaires a permis de mieux comprendre des éléments de la dynamique de ce comité, lequel s'inscrit comme espace de socialisation politique des élèves. Cette recherche essentiellement qualitative regroupe des données documentaires et empiriques. Les données empiriques de cette recherche ont été collectées dans le cadre d'une démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et accompagnateurs qui encadrent un comité des élèves. La chercheuse a pris part à cette démarche au cours d'une année scolaire pour y collecter des données auprès des délégués, des accompagnatrices et accompagnateurs ainsi que des directions d'établissements de quatre comités des élèves. De l'observation participante lors des différentes phases de cette démarche d'accompagnement et des rencontres des comités ainsi que des entretiens individuels et de groupes ont été réalisés.

Les données documentaires ont donné lieu à une recension des écrits qui a permis de réaliser un état de connaissances sur le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires. Cette recension des écrits a été réalisée dans le cadre du premier article de cette thèse. L'analyse des articles scientifiques et des rapports de recherche recensés a mis en évidence le potentiel éducatif du comité des élèves : le comité des élèves contribue au développement des aptitudes des délégués, améliore les relations interpersonnelles et le climat dans l'école. Le comité des élèves conduit aussi à mieux comprendre la démocratie, principalement le processus électoral. Les élèves sont ainsi amenés à comprendre des dynamiques de pouvoir et de délibération par l'entremise du comité des élèves. Ce comité peut représenter un espace pour

permettre la participation des élèves à la gouvernance scolaire, mais les résultats de l'analyse des données recueillies dans la partie empirique de notre recherche révèlent qu'il est souvent peu exploité en ce sens. Un décalage est identifié entre les visées éducatives promues par la documentation officielle et celles mises de l'avant par le comité des élèves lorsqu'il est confronté à la réalité scolaire.

## 1. LE COMITÉ DES ÉLÈVES DÉTIENT UN MANDAT LIMITÉ

Les résultats de l'analyse des données empiriques de notre recherche sont présentés dans les deux articles rédigés après celui de la recension des écrits. Ils montrent que, dans les écoles qui ont participé à l'étude, le principal mandat du comité des élèves consiste à organiser les fêtes à l'école. Selon cette perspective, le comité des élèves est plutôt éloigné des visées de participation des élèves à la gouvernance scolaire. Dans plusieurs écoles, il ne semble pas exister de distinctions entre divers niveaux de participation des élèves : la consultation des élèves de l'école par les élèves délégués, la prise de décision au comité des élèves et la participation aux activités de l'école semblent être confondues par plusieurs acteurs. Ce ne sont pas tous les acteurs qui conçoivent qu'il y a une différence entre donner des idées et les mettre en œuvre. Dans cette optique, même si le comité des élèves traite principalement de l'organisation des fêtes, nous en arrivons à relever des questions fondamentales qui sont au cœur de la délibération démocratique. Qui détient le pouvoir de prendre des décisions? Quelle est la latitude individuelle des élus dans la prise de décision par rapport à la proposition du parti? Dans ce cas, nous ne questionnons pas uniquement que le mandat du comité des élèves se résume à organiser les fêtes, mais surtout le fait que les élèves délégués ne soient pas engagés dans la démarche menant à la réalisation des idées émises. Plusieurs apprentissages pour comprendre les rouages de la démocratie se font au cours de cette démarche menant aux réalisations du comité, c'est notamment le cas des délibérations entre les délégués, de la répartition des responsabilités et des tâches entre les acteurs et de la prise de conscience de l'imputabilité des délégués par rapport à leurs électeurs.

Il faut toutefois souligner que les délégués participent à des niveaux variables à la délibération dans le cadre du comité des élèves selon les écoles. Dans certaines écoles, les élèves contribuent au processus décisionnel, alors que dans d'autres, ils soumettent des idées qui seront par la suite réalisées par les adultes. Les orientations gouvernementales ne laissent pas présager que la participation demandée aux élèves délégués au comité des élèves consiste principalement à recueillir les suggestions des élèves pour souligner les fêtes à l'école. Ce constat amène à se demander quel type d'éducation à la démocratie souhaite-t-on donner aux élèves. Mais aussi, quelle est la conception des enseignantes et enseignants par rapport à ce type d'éducation pour les élèves du primaire? Après tout, les résultats de la recherche ont permis de relever qu'il revient aux accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves et aux directions d'établissements d'orienter le comité pour faire en sorte qu'il suscite des apprentissages chez des élèves. Nous pouvons nous demander quel est le pouvoir réel d'un comité des élèves au primaire, car il est contraint à une dynamique scolaire basée sur une hiérarchie entre les membres du personnel et les élèves. Nous avons déjà souligné qu'Alderson (2000) et Perrenoud (2003) soutiennent que des changements dans les relations interpersonnelles entre les acteurs doivent être apportés afin de créer des rapports démocratiques à l'école.

## 2. LE COMITÉ DES ÉLÈVES REPRÉSENTE UNE STRUCTURE CONSTRUITE

Le comité des élèves représente une structure construite par les différents acteurs des milieux scolaires. D'un milieu à l'autre, il se distingue en fonction de la volonté des acteurs et du contexte dans lequel il s'inscrit, et ce, malgré que de grandes visées guident sa mise en place. Les résultats obtenus par cette recherche montrent que la diversité des contextes scolaires ne permet pas d'opérationnaliser le comité des élèves de façon uniforme dans toutes les écoles. D'autres recherches sur le comité des élèves ont été menées au primaire et au secondaire, dans divers pays et dans des écoles présentant des réalités particulières. Notre recherche est toutefois

complémentaire aux recherches déjà menées et elle apporte un éclairage nouveau sur certains aspects du comité des élèves. En plus de réaliser un état des connaissances sur ce comité, elle met en relief, d'une part, les diverses attentes des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves quant aux capacités des élèves à agir au comité et, d'autre part, elle permet de relever les difficultés du comité des élèves pour les différents acteurs. Les résultats de notre étude montrent qu'il n'existe pas de conception unanime du comité des élèves et des rôles des différents acteurs. Il est même relevé que les acteurs du comité des élèves parviennent difficilement à clarifier leur propre rôle au comité, ce qui crée de la confusion et un manque d'objectifs communs entre les acteurs.

Aussi, les délégués, les accompagnatrices ou accompagnateurs ainsi que les directions d'établissements font face à différentes contraintes qui ont trait à leurs capacités intrinsèques et au contexte scolaire. Les délégués conçoivent leur rôle en regard des orientations données par les adultes et opèrent selon leurs demandes. Puisqu'ils ne parviennent pas à exercer leur rôle par eux-mêmes, ils doivent être guidés par les accompagnatrices ou accompagnateurs pour l'assumer. Les tâches qui exigent des compétences en littératie et des capacités de communication sont également plus difficiles pour les élèves plus jeunes. Cependant, les délégués retirent une satisfaction à exercer leur rôle et montrent une grande considération pour les élèves qu'ils représentent. De plus, des accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves considèrent que l'encadrement du comité des élèves est complexe. Mais ce rôle ne représente qu'une parcelle de leur tâche éducative et ils considèrent qu'ils ne peuvent pas y consacrer tout le temps requis. En plus du temps à consacrer aux rencontres du comité des élèves, la planification et la réalisation des travaux du comité prennent aussi du temps. Pour leur part, les directions d'établissements ont la responsabilité d'orchestrer le comité des élèves dans l'école, mais plusieurs ne situent pas précisément quel rôle elles doivent y jouer. Elles sont en retrait des travaux du comité des élèves et il ressort que leur rôle consiste essentiellement à accepter ou refuser les propositions des délégués.

Aussi, les accompagnatrices ou accompagnateurs ainsi que les directions d'établissements ont des conceptions divergentes de la capacité des délégués à décider et du pouvoir à leur accorder dans la prise de décision. Certains sont d'avis qu'il faut encourager les délégués à développer leur autonomie, tandis que d'autres guident davantage les élèves et leur laissent peu de latitude. Les conceptions des acteurs adultes par rapport à la démocratie ne sont pas à négliger. Nous pouvons considérer que pour encourager une instance démocratique auprès des élèves, il est nécessaire que ces acteurs y accordent une certaine valeur. Comme mentionné par Darmon (2007), les acteurs ne peuvent pas créer chez les élèves des dispositions qu'ils n'ont pas eux-mêmes.

En outre, les résultats permettent de constater que le comité des élèves contribue à une forme de reproduction sociale. Les délégués au comité des élèves présentent non seulement des caractéristiques semblables, notamment quant à leur popularité auprès des autres élèves et leurs bonnes capacités de communication, mais ils proviennent également de milieux familiaux déjà sensibilisés aux instances démocratiques. Plusieurs élèves ont relevé que leurs parents ou grands-parents avaient déjà assumé un rôle de délégués au comité des élèves ou étaient encore amenés à agir comme délégués. Nous pouvons nous demander quel est le rôle de l'école pour contrer ces mécanismes de déterminisme. Ce constat peut poser problème dans la mesure où l'égalité des chances des élèves est promue par notre système scolaire. En fait, il faudrait porter plus d'attention à la contribution de tous les élèves de l'école au comité des élèves, et non uniquement de celle des délégués. Actuellement, tous les élèves prennent part au processus électoral pour élire les délégués et soumettent parfois leurs idées à leur délégué. Toutefois, des mécanismes de consultation et d'information doivent être davantage développés pour que l'ensemble des élèves en arrive à comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrit le comité des élèves et puisse, d'une certaine manière, y contribuer.



Les résultats de cette recherche ont montré qu'un comité des élèves s'implante progressivement dans une école et qu'il se consolide avec l'expérience des acteurs. Considérant qu'il y a dans certaines écoles un changement des membres du personnel tous les ans, il s'agit d'une contrainte supplémentaire au développement du comité des élèves. Le potentiel éducatif du comité des élèves s'inscrit ainsi dans un ensemble de limites qui contribuent à créer un décalage entre un idéal démocratique du comité des élèves et la réalité scolaire. Certaines de ces limites varient selon le fonctionnement du comité des élèves et le contexte scolaire dans lequel il se retrouve, mais d'autres sont incontournables, notamment celles qui relèvent des capacités cognitives des élèves. Donc, nous pouvons considérer qu'indépendamment des modalités d'opérationnalisation du comité des élèves, un certain écart entre ces visées demeurera. Nous sommes d'avis que c'est en prenant conscience des difficultés du comité des élèves et en reconnaissant sa complexité qu'il sera possible de mieux comprendre cette structure de participation et d'en tirer son plein potentiel éducatif.

### 3. LA FORMATION CONTINUE DES ACCOMPAGNATRICES ET DES ACCOMPAGNATEURS DU COMITÉ DES ÉLÈVES : UN FACTEUR FAVORABLE

Les résultats de notre recherche permettent de réitérer que les accompagnatrices ou accompagnateurs du comité des élèves détiennent un rôle déterminant pour le fonctionnement du comité des élèves. Les profils d'encadrement relevés montrent que différents types d'encadrement sont donnés aux délégués. Les accompagnatrices et accompagnateurs conçoivent leur rôle différemment, ce qui teinte leurs interventions auprès des élèves. Tous ne perçoivent pas la portée éducative du comité des élèves et ne visent pas à susciter un apprentissage de la démocratie chez des élèves. Un équilibre entre un encadrement qui guide les délégués tout en leur permettant de développer leur autonomie doit être trouvé. Pour y parvenir, les recherches antérieures convergent sur l'importance de la formation des accompagnatrices et accompagnateurs (Condette-Castelain, 2009; Davies et Yamashita, 2007; Pache-Hébert, 2009).

La démarche d'accompagnement du développement professionnel d'accompagnatrices et d'accompagnateurs qui encadrent le comité des élèves réalisée sous forme de formation continue révèle la pertinence de former ces acteurs. Bien que notre recherche n'ait pas porté spécifiquement sur l'analyse de la démarche d'accompagnement, les accompagnatrices et accompagnateurs sont d'avis qu'elle a contribué à mieux comprendre leur rôle et celui du comité dans l'école. Ce type de formation continue répond à un besoin du milieu scolaire, elle représente donc un aspect à explorer davantage. Lorsque les données de cette thèse ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2012-2013, des élèves délégués, des accompagnatrices et accompagnateurs et des directions de quatre écoles primaires avaient pris part à la démarche d'accompagnement initiée par le conseiller pédagogique. Deux ans plus tard, des acteurs de 12 écoles primaires de cette même commission scolaire y participent. D'ailleurs, plusieurs accompagnatrices ou accompagnateurs poursuivent pour une troisième année leur engagement dans la démarche d'accompagnement, car ils considèrent qu'ils peuvent parfaire leur expérience et partager l'expertise acquise au comité des élèves avec les autres acteurs. Considérant que les enseignantes et les enseignants disent manquer de temps pour accomplir leur rôle au comité des élèves, du temps de libération de leur classe pour prendre part à la démarche d'accompagnement a représenté un élément clé dans sa réussite. Bien sûr, d'autres recherches devront être menées pour relever les effets d'un tel accompagnement à plus long terme.

#### 4. LES JEUNES ET LA DÉMOCRATIE : LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS ACTUEL

Enfin, nous ne pouvons passer sous silence que le comité des élèves s'inscrit actuellement à l'encontre d'une dynamique sociale qui malmène la démocratie et qui présente un déclin de la participation électorale, principalement celle des jeunes (Blais et Loewen, 2011; Dostie-Goulet, 2011; Ménard, 2010; Milan, 2005). Nous pouvons envisager que la participation électorale ne représente pas une fin en soi, mais qu'elle constitue tout de même un moyen pour permettre que les institutions

politiques concordent avec les préoccupations des jeunes. Nous pouvons établir un parallèle entre les défis que rencontrent les élus des institutions démocratiques et les délégués au comité des élèves. Par exemple, tous deux font face à des enjeux relativement à la définition de leur propre rôle : doivent-ils exercer leurs fonctions en tant que porte-parole de leurs électeurs ou contribuer aux instances au mieux de leurs connaissances et compétences? Ainsi, la recherche dans ce domaine devra être poursuivie pour mieux comprendre comment la jeunesse conçoit la société et la démocratie.

Le comité des élèves vise à susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire, et par le fait même, à les intéresser à la sphère publique. Le comité des élèves initie les élèves au processus démocratique, aux dynamiques de pouvoir et à la délibération. Cependant, la participation au comité des élèves ne représente qu'une parcelle du processus global de socialisation politique. Nous considérons toutefois que c'est en initiant les élèves à un jeune âge à la démocratie qu'ils pourront davantage y prendre part à l'âge adulte. Ils pourront ainsi contribuer à la construction d'une société plus représentative qui reflète aussi leurs préoccupations et leurs convictions.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Assemblée nationale du Québec (2009a). *L'ABC des Parlements au primaire : Aspirations, Bases et Compléments d'un conseil d'élèves de l'Assemblée nationale du Québec*. Québec.
- Assemblée nationale du Québec (2009b). *L'ABC des Parlements au secondaire : Aspirations, Bases et Compléments d'un conseil d'élèves inspiré de l'Assemblée nationale du Québec*. Québec.
- Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (2006). *Comment les jeunes voient-ils leur place dans la démocratie participative ?* Paris.
- Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (2007). *Comment créer son conseil d'enfants et de jeunes ?* Paris.
- Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (2008). *Comment faire vivre un conseil d'enfants et de jeunes ?* Paris.
- Baginsky, M. et Hannam, D. (1999). *School Councils: The Views of Students and Teachers*. Londres, Royaume-Uni : National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC).
- Baillargeon, G. (2005). *Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Barreyre, J. (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard éditions.
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 65-80.
- Bernier, B. (1997). *Le Portrait des conseils d'élèves au secondaire*. Rapport pour la Centrale de l'enseignement du Québec. Québec : CEQ.
- Biermann, E. (2006). Student voice. *Education Review*, 19(2), 96-101.
- Birzée, C. 2000. *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Blais, A. et Lowen, P. (2011). *Participation électorale des jeunes au Canada*. Ottawa : Élections Canada.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. et Lécuyer, B-P. (dir.) (1996). *Dictionnaire de la sociologie* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Larousse (1<sup>ère</sup> éd. 1993).
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1994). *Dictionnaire critique de la sociologie* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France (1<sup>ère</sup> éd. 1982).
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2 éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Buritt, M. et Gunter, H. (2013). Primary school councils: Organisations, composition and head teacher perceptions and values. *Management in Education*, 27(2), 56-62.
- Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*. Site téléaccessible à l'adresse < [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_FR.pdf) >. Consulté le 15 juin 2014.
- Conseil de l'Europe. (2013). L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Site téléaccessible à l'adresse < [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp) >. Consulté le 15 juin 2014.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Québec : Les Publications du Québec.
- Cotmore, R. (2004). Organisational competence: The study of a school council in action. *Children & Society*, 18(1), 53-65.

- Cox, S. et Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33(2), 14-19.
- Cox, S. et Robinson-Pant, A. (2006). Enhancing participation in primary school and class councils through visual communication, *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 515-532.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand-Colin.
- Davies, L. et Yamashita, H. (2007). *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*. United Kingdom: University of Birmingham.
- Directeur général des élections du Québec (2005a). Pas à pas : La démocratie à l'école- L'élection et l'accompagnement d'un conseil d'élèves au primaire. Québec : Jeunes électeurs.
- Directeur général des élections du Québec (2005b). *La démocratie à l'école- L'élection et l'accompagnement d'un conseil d'élèves au secondaire*. Québec : Jeunes électeurs.
- Directeur général des élections du Québec (2009). Site Jeunes électeurs. Site téléaccessible à l'adresse < [http:// www.jeuneselecteurs.qc.ca](http://www.jeuneselecteurs.qc.ca) >. Consulté le 30 janvier 2013.
- Directeur général des élections (s.d.) *Je veux un bon conseil ! Guide de l'électeur du conseil d'élèves*. Québec : Jeunes électeurs.
- Directeur général des élections (s.d.) *Je veux être d'un bon conseil ! Guide du candidat à l'élection du conseil d'élèves*. Québec : Jeunes électeurs.
- Dostie-Goulet, E. (2009). Social networks and the development of political interest. *Journal of Youth Studies*, 12(4), 405-421.
- Dostie-Goulet, E. (2011). Jeunesse et démocratie : État des lieux. *Éthique publique*, 13(2), 1-11.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Effrat, A. et Schimmel, D. (2003). Walking the democratic talk: Introduction to a special issue on collaborative rule-making as preparation for democratic citizenship. *American Secondary Education*, 31(3), 3-16.

- Escofier, B. et Pagès, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétations*, Paris, Dunod.
- Feldmann, D. (2001). Empowering students in a consolidated rural high school. *Rural Educator*, 22(3), 17-23.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn: Student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193.
- Fontaine, J. et Langendrie, C. (2012). NTIC et participation citoyenne des jeunes. In B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p.181-205). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, M.-F. (dir.). (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Fournier, B. (2012). Des années 1990 à nos jours : quelques enseignements et réflexions. In B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p.305-325). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Forum jeunesse de l'île de Montréal (2005). *Mémoire sur la démocratie scolaire*. Montréal : FJÎM.
- Forum jeunesse de l'île de Montréal (2011). *Guide de l'engagement*. Montréal : FJÎM.
- Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 105-124.
- García Pérez, F., de Alba Fernandez, N., Estada Acena, P. et Herrero Campo, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Séville. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 111-122.
- Gauthier, M. (2008). Les lieux de l'engagement. In M. Gauthier et C. Laflamme (dir.), *Jeunes et dynamiques territoriales (185-198)*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Gavray, C., Born, M. et Waxweiler, C. (2012). La dimension du genre dans l'étude de la participation sociale, civique et politique. In B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p.65-79). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Geddes, M. (2002). Intégrer les jeunes à la démocratie locale en Grande-Bretagne : tensions au New Labour. *Lien social et Politiques*, 48, 151-166.
- Gilljam, M., Esaiasson, P. et Lindholm, T. (2010). The voice of the pupils: An experimental comparison of decisions made by elected pupil councils, pupils in referenda, and teaching staff. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22(1), 73-88.
- Gisbert, R., Bergeras, R. et Cellier, G. (2007). *Civilité Civisme Citoyenneté : Guide pratique pour les collèges et les lycées* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2014). Loi sur l'instruction publique [art. 96.6.]. Site téléaccessible à l'adresse < [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html) >. Consulté le 15 janvier 2014.
- Gouvernement du Royaume-Uni. (2005). The School Councils (Wales) Regulations 2005. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.legislation.gov.uk/wsi/2005/3200/regulation/3/made> >. Consulté le 15 janvier 2014.
- Griebler, U. et Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 122(2), 105-132.



- Guay, J-H. (2013), *Statistiques en sciences sociales avec R*. Québec : Presses de l'Université Laval
- Guillaume, J-F. et Xhonneux, M. (2012). Susciter l'envie d'en savoir plus pour inciter à la participation politique. *In* B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p.123-145). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Holdsworth, R. et Kennelly, G. (2008). Learning by doing democracy. *Ethos*, 16(1), 16-18.
- Hudon, R. (2012). Jeunes désintéressés ? Jeunes engagés? *In* B. Fournier et R. Hudon (dir.), *Engagements citoyens et politiques de jeunes Bilans et expériences au Canada et en Europe* (p.1-16). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Inman, S. et Burke, H. (2002). *School councils : An Apprenticeship in Democracy?* Londres, Royaume-Uni : Association of Teachers and Lecturers.
- Janner-Raimondi, M. (2009). Historicité et jurisprudence au sein de conseils d'élèves du primaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 81-96.
- Keogh, A.F. et Whyte, J. (2005). *Second Level Student Council in Ireland : A Study of Enablers, Barriers and Supports*. Dublin, Irlande : National Children's Office.
- Kerr, D., McCarthy, S. et Smith, A. (2002). Citizenship Education in England, Ireland and Northern Ireland: Challenges for Citizenship Education in the New Europe. *European Journal of Education*, 37(2), 179-191.
- Knapp, T., Fisher, B. et Levesque-Bristol, C. (2010). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, 18(2), 233-251.
- Lakin, R. et Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44(6), 513-531.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe : Pistes de compréhension, repères pour l'action*. Lyon : Chronique sociale.
- Lavenburg, J. (1970). An analysis of a student council workshop as a training institution for high school leaders. *Educational Leadership*, 27(4), 385-388.
- Le Breton, D. et Marcelli, D. (dir.) (2010). *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*. Paris : Presses Universitaires de France.

- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J-P. Deslauriers, (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck & Belin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal : Éditions nouvelles.
- LeVasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 611-634.
- Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.5. ; 96.6. ; 96.7. ; 96.7.1. ; 447.
- Marchant, G. (2011). Connecting with your SRC. *Ethos*, 19(1), 17-18.
- McFarland, D. A. et Starmanns, C. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27-54.
- McLellan, J. A., et Younnis, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth Adolescence*, 32(1), 47-58.
- Ménard, M. (2010). *La participation électorale des jeunes au Canada. Déterminants et interventions*. Ottawa : Bibliothèque du Parlement, Division des affaires sociales, service d'information et de recherche parlementaire.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mesure, S. et Savidan, P. (dir.) (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Milan, A. (2005). Volonté de participer : L'engagement politique chez les jeunes adultes. *Tendances sociales canadiennes*, Statistique Canada, 79, 2-7.
- Miles, J. (2010). Experiences of community college student leaders. *Community College Enterprise*, 16(2), 77-89.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). Paris : De Boeck Université.

- Milner, H. (2004). *La compétence civique : Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie (Trad. par O. Berseneff)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956> >. Consulté le 7 mai 2013.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : PUQ.
- Morgan, W. et Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social science quarterly*, 82(1), 154-169.
- Muxel, A (1996). *Les jeunes et la politique*. Paris : Hachette.
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- O'Neill, B. (2007). *Indifferent or just different ? The political and civic engagement of young people in Canada*. Rapport de recherche. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- O'Shea, K. (2003). Comprendre pour mieux se comprendre : Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Education for democratic citizenship. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Pache-Hébert, C. (2009). *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Pache-Hébert, C., Jutras, F. et Guay, J-H. (2014), Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-27.
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 123-149.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paquet, R. (2005). Vers une explication de la faible implication syndicale des jeunes, *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(1), 29-60.

- Parlements au primaire (2012). Site des Parlements au primaire. Site téléaccessible à l'adresse < [http:// www.parlementsauprimaire.com](http://www.parlementsauprimaire.com) >. Consulté le 16 juillet 2012.
- Parlements au secondaire (2012). Site des Parlements au secondaire. Site téléaccessible à l'adresse < [http:// www.parlementsausecondaire.com](http://www.parlementsausecondaire.com) >. Consulté le 16 juillet 2012.
- Percheron, A (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.
- Percheron, A., Bonnal, F., Boy, D., Dehan, N., Grunberg, G. et Subileau, F. (1978). *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant* (5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris, France : Anthropos.
- Pierret-Hannecart, M. et Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Print, M, et Ornstrom. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Quéniart A. et Jacques, J. (2008). Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez les jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique. *Politique et Sociétés*, 27(3), 211-242.
- Quintelier, E. (2007). Differences in political participation between young and old people. *Contemporary Politics*, 13(2), 165-180.
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, R.R.Q., c. I -13.3, r. 8, a. 447.

- République française. (2010). Code de l'éducation [art. R421-43, R421-44 ; R-421-45]. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377524&dateTexte=&categorieLien=cid> >. Consulté le 15 janvier 2014.
- Réseau Éducation-Médias (2011). *Du consommateur au citoyen : Les médias numériques et l'engagement civique des jeunes*. Ottawa : Réseau Éducation-Médias.
- Rocher, G. (1969). *L'action sociale. Introduction à la sociologie générale*. Montréal : HMH.
- Rossini, N. (2001). Quand l'expérimentation citoyenne mène à l'expérience sociale : sur les pas des conseils d'enfants et de jeunes. In A. Vilbeau (dir.), *La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public* (p. 199-212). Ramonville : Éditions Érès.
- Rossini, N. (2005). Les jeunes engagés dans les conseils locaux : des acteurs à part entière? In V. Becquet et C. De Linares (dir.), *Quand les jeunes s'engagent : Entre expérimentation et construction identitaire* (p. 139-153). Paris : Harmattan.
- Rowe, D. (2003). *The Business of School Councils : An Investigation into Democracy in Schools* (2<sup>e</sup> éd.). Londres, Royaume-Uni : Citizenship Foundation.
- Rueff-Escoubès, C. et Moreau, J-F. (1987). *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karenti, et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : CRP.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16-35.
- Shulruf, B. (2011). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56, 59-612.
- Statistique Canada. (2012). Les élections... en chiffres. Site téléaccessible à l'adresse < [http://www42.statcan.ca/smr08/2011/smr08\\_152\\_2011-fra.htm](http://www42.statcan.ca/smr08/2011/smr08_152_2011-fra.htm) >. Consulté le 5 juillet 2012.

- Taylor, M.J. et Johnson, R. (2002). *School Councils : Their Role in Citizenship and Personnal and Social Education*. Slough, Royaume-Uni : National Foundation for Educational Research.
- Terren, E. (2002). Post-modern attitudes : a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37(20), 160-174.
- Tessier, C. et Mc Andrew, M. (2001). Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises. In M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p.187-200). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tiskall, K. (2007). *School Councils and Pupil Participation in Scottish Secondary Schools*. Glasgow, Royaume-Uni : The Scottish Consumer Council.
- Trafford, B. et Griffiths, B. (2004). How do student councils encourage student participation? *Education Review*, 18(1), 90-95.
- UNESCO. (2013). Apprendre à vivre ensemble. Site téléaccessible à l'adresse <<http://fr.unesco.org/themes/apprendre-à-vivre-ensemble>>. Consulté le 17 mars 2014.
- Veitch, H. (2009). *Participation in practice : an evaluation of the primary school council as a participatory tool*, Childhood today. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=27> >. Consulté le 27 octobre 2013.
- Whitty, G. et Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action*. Rapport DCSF-RR001. Londres, Royaume-Uni : Institute of Education, University of London.
- Wyness, M. (2009a). Adult's involvement in children's participation: Juggling children's places and spaces. *Children & Society*, 23(6), 395-406
- Wyness, M. (2009b). Children representing children Participation and the problem of diversity in UK youth councils, *Childhood*, 16(4), 535-552.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education : an opportunity for students' acquisition of moral values in the New Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 5(2), 329-338.

**ANNEXE A**

**CERTIFICATION ÉTHIQUE DU COMITÉ DE L'ÉTHIQUE DE LA  
RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**



Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

**Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves: étude de cas**

**Catherine Pache-Hébert**  
Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

***Membres du comité***

**Serge Striganuk**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Chantale Beaucher**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Mirela Moldoveanu**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

**Gerardo Restrepo**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Christina St-Onge**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 21 décembre 2012



**ANNEXE B**  
**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPER**  
**À LA RECHERCHE**

**1. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ACCOMPAGNATRICES ET ACCOMPAGNATEURS DE COMITÉS DES ÉLÈVES**

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

**La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas.**

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke

Recherche réalisée sous la supervision des professeurs France Jutras (Université de Sherbrooke, [france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 61901) et Jean-Herman Guay (Université de Sherbrooke, [jean-herman.guay@usherbrooke.ca](mailto:jean-herman.guay@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 62293)

Madame,  
 Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Cette recherche a pour objectif de décrire la démarche de formation à laquelle vous prenez part pour vous soutenir dans vos fonctions d'accompagnateur du comité des élèves de votre école. Cette démarche comprend autant les formations formelles réalisées à la commission scolaire que les rencontres individuelles de suivi. Il est également question de mieux comprendre le fonctionnement de comités des élèves et de s'attarder aux répercussions pour les élèves de leur participation à ce comité dans leur école.

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des entretiens individuels avec la chercheuse après les rencontres du comité des élèves qui auront lieu entre les mois de janvier et mai 2013. Ces rencontres visent à décrire votre démarche en tant qu'accompagnateur au sein du comité des élèves dans votre réalité scolaire. Pour ce faire, elle viendra assister aux réunions du comité des élèves de votre école. Sa présence sera très discrète et elle n'interviendra pas lors des réunions du comité. Par la suite, les rencontres individuelles auront lieu au moment et à l'endroit qui vous convient et seront d'une durée maximale d'une heure. Ces rencontres porteront sur la démarche de formation et d'encadrement à laquelle vous prenez part et sur les travaux menés par le comité des élèves au cours de l'année. Le



seul inconvénient lié à votre participation à la recherche est le temps à y consacrer, soit un entretien après la rencontre mensuelle du comité des élèves et un entretien pour réaliser un bilan, à la fin du projet. Nous précisons que si jamais vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, vous êtes libre de refuser de répondre à toute question.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera aussi due au fait que l'ensemble des données recueillies sera codé et des noms fictifs seront attribués aux participants afin qu'ils ne puissent pas être identifiés. Seules la chercheuse et son équipe de direction auront accès aux données recueillies, ce qui signifie que cette démarche est réalisée de façon entièrement indépendante à la commission scolaire. Les résultats seront diffusés par des articles dans des revues scientifiques et lors de communications dans des congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse ainsi que dans un fichier informatisé muni d'un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la diffusion de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à la recherche ne compromet en rien votre participation à la démarche de formation proposée par la commission scolaire.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, soit le temps qui doit être accordé, les chercheuses et le chercheur considèrent que les risques possibles sont minimaux. Aussi, en participant à cette recherche vous pourrez bénéficier de rencontres individuelles de suivi avec la chercheuse afin qu'elle puisse documenter le processus d'accompagnement. Ces rencontres visent à décrire l'encadrement qui vous est offert pour réaliser un accompagnement au comité des élèves. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des comités des élèves représente un autre bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour prendre part à cette recherche.

### **Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Catherine Pache-Hébert, 15 janvier 2013  
Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation

*Boursière du Fonds de recherche société et culture du Gouvernement du Québec*

Téléphone : 514-903-4745

Université de Sherbrooke

catherine.pache-hebert@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

- 
- ☐ *J'accepte que les informations partagées lors des rencontres de la démarche de formation de la commission scolaire puissent être collectées pour la recherche.*
  - ☐ *J'accepte que l'enregistrement de la première rencontre de groupe puisse être utilisé pour collecter des données de recherche.*
  - ☐ *J'accepte que la chercheure enregistre les rencontres du comité des élèves de mon école.*
  - ☐ *J'accepte de rencontrer la chercheure pour des rencontres individuelles de suivi.*
  - ☐ *J'accepte de rencontrer la chercheure pour réaliser un entretien à la fin de l'année scolaire.*
  - ☐ *J'accepte que les documents produits, courriels, bilan réalisé pour la commission scolaire puissent être utilisés aux fins de la recherche.*
- 

Nom de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : Catherine Pache-Hébert \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

**S.V.P., signez les deux copies.**  
**Conservez une copie et remettez l'autre Catherine Pache-Hébert**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1 800 267-8337 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## 2. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES DIRECTIONS DES ÉTABLISSEMENTS

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

### **La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas.**

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke

Recherche réalisée sous la supervision des professeurs France Jutras (Université de Sherbrooke, [france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 61901) et Jean-Herman Guay (Université de Sherbrooke, [jean-herman.guay@usherbrooke.ca](mailto:jean-herman.guay@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 62293)

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Cette recherche a pour objectif de décrire la démarche de formation à laquelle prend part l'accompagnateur du comité des élèves de votre école pour le soutenir dans ses fonctions. Cette démarche comprend autant les formations formelles réalisées à la commission scolaire que les rencontres individuelles de suivi avec la chercheure. Il est également question de mieux comprendre le fonctionnement de comités des élèves et de s'attarder aux répercussions pour les élèves de leur participation à ce comité dans leur école.

### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à réaliser un entretien individuel avec la chercheure à la fin de la démarche, soit au mois de mai 2013. Cette rencontre aura lieu au moment et à l'endroit qui vous convient et sera d'une durée maximale d'une heure. Cet entretien visera à réaliser le bilan de la démarche de formation relativement aux comités des élèves et aux travaux menés par le comité des élèves au cours de l'année. Le seul inconvénient lié à votre participation à la recherche est le temps à y consacrer. Nous précisons que si jamais vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, vous êtes libre de refuser de répondre à toute question.

### **Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée, car l'ensemble des données recueillies sera codé et des noms fictifs seront attribués aux participants afin qu'ils ne puissent pas être identifiés. Seules la chercheure et son équipe de direction auront accès aux données recueillies, ce qui signifie que cette démarche est réalisée de façon entièrement indépendante à la commission scolaire. Les résultats seront diffusés par

des articles dans des revues scientifiques et lors de communications dans des congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse ainsi que dans un fichier informatisé muni d'un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la diffusion de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à la recherche ne compromet en rien votre participation à la démarche de formation proposée par la commission scolaire.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, soit le temps qui doit être accordé, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Aussi, en participant à cette recherche vous pourrez nous aider à mieux comprendre les répercussions de la démarche de formations sur les comités des élèves réalisée par la commission scolaire, tout en pouvant porter une attention aux fonctionnements des différents comités. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des comités des élèves représente un autre bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour prendre part à cette recherche.

### **Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Catherine Pache-Hébert, 15 janvier 2013

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation

*Boursière du Fonds de recherche société et culture du Gouvernement du Québec*

Téléphone : 514-903-4745

Université de Sherbrooke

catherine.pache-hebert@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---

- ☐ *J'accepte que les informations partagées lors des rencontres de la démarche de formation de la commission scolaire puissent être collectées pour la recherche, dans le cas où j'y aurais pris part.*
  - ☐ *J'accepte que l'enregistrement de la première rencontre de groupe puisse être utilisé pour collecter des données, dans le cas où j'y ai pris part.*
  - ☐ *J'accepte que la chercheure enregistre les rencontres du comité des élèves de mon école.*
  - ☐ *J'accepte de rencontrer la chercheure pour réaliser un entretien à la fin de l'année scolaire.*
  - ☐ *J'accepte que les documents produits, courriels, bilan réalisé pour la commission scolaire puisse être utilisés aux fins de la recherche.*
- 

Nom de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : Catherine Pache-Hébert \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre Catherine Pache-Hébert**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1 800 267-8337 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

### 3. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

#### **La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas.**

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke

Recherche réalisée sous la supervision des professeurs France Jutras (Université de Sherbrooke, [france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 61901) et Jean-Herman Guay (Université de Sherbrooke, [jean-herman.guay@usherbrooke.ca](mailto:jean-herman.guay@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 62293)

Madame,  
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Le sujet de cette recherche concerne les comités des élèves dans les écoles primaires. Cette année, des formations sont offertes par votre commission scolaire pour soutenir le comité des élèves de l'école auquel participe votre enfant. Cette recherche porte une attention particulière à la formation reçue par les adultes responsables du comité des élèves. Elle vise aussi à mieux comprendre le fonctionnement de comités des élèves et à relever ce que les élèves membres des comités des élèves retirent de leur participation. Pour ce faire, la participation de votre enfant est grandement souhaitée afin qu'il puisse partager son expérience. Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre. Nous expliquons ci-après ce qui est attendu précisément par la participation de votre enfant.

#### **En quoi consiste la participation de votre enfant au projet?**

La participation de votre enfant à ce projet consiste à prendre part à une entrevue de groupe avec les autres élèves représentants au comité des élèves de son école. Cet entretien aura lieu lors de la rencontre prévue du comité des élèves, au mois de mai 2013. **Celui-ci aura lieu à l'école et sera d'une durée maximale d'une heure.** De plus, nous vous informons que les rencontres du comité des élèves auquel participe votre enfant seront enregistrées au cours de l'année, car l'accompagnateur du comité est engagé dans un processus de formation. Ces enregistrements serviront principalement à guider les entretiens que la chercheuse réalise avec l'accompagnateur du comité. Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure pour prendre part à l'entretien de groupe. Dans le cas où votre enfant ne voudrait pas répondre aux questions posées, il sera libre de refuser d'y répondre.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité est assurée, car l'ensemble des données recueillies sera codé et des noms fictifs seront attribués aux participants afin qu'ils ne puissent pas être identifiés. Seules la chercheuse et son équipe de direction auront accès aux données recueillies, ce qui signifie que cette démarche est réalisée de façon entièrement indépendante à la commission scolaire. Les résultats seront diffusés par des articles dans des revues scientifiques et lors de communications dans des congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse ainsi que dans un fichier informatisé muni d'un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la diffusion de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Nous tenons à préciser que les enregistrements audio ne seront jamais diffusés.

*Lors de l'entrevue de groupe*, votre enfant et les autres personnes qui y participeront connaîtront l'identité des personnes participantes et des renseignements et opinions partagées lors de la discussion. Nous comptons sur la collaboration des participantes et participants afin de préserver la confidentialité de ces informations. Un engagement verbal sera demandé à cet effet avant le début de la rencontre et un rappel sera fait à la fin de la rencontre.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien la participation de votre enfant au comité des élèves. Ceci signifie que votre enfant pourra poursuivre sa participation au comité des élèves de son école, sans participer à la recherche. Dans le cas où vous refuseriez que les rencontres du comité des élèves soient enregistrées. Les interventions de votre enfant ne seront pas enregistrées et aucune information ne sera recueillie par rapport à celles-ci.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des inconvénients mentionnés précédemment, soit le temps requis pour réaliser l'entretien de groupe, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Les élèves pourront partager leur vécu au comité des élèves, souligner leurs réalisations et émettre des suggestions pour améliorer le fonctionnement de celui-ci pour les années futures. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des comités des élèves constitue les bénéfices prévus. Nous rappellerons aux enfants que leurs propos lors de l'entretien de groupe seront entièrement confidentiels et qu'ils doivent eux-mêmes respecter la confidentialité des discussions. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.



### Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Catherine Pache-Hébert, 15 janvier 2013

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation

*Boursière du Fonds de recherche société et culture du Gouvernement du Québec*

Téléphone : 514-903-4745

Université de Sherbrooke

catherine.pache-hebert@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- 
- ☐ *J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue de groupe.*
  - ☐ *J'accepte que les réunions du comité des élèves soient enregistrées.*
  - ☐ *Dans le cas d'entrevues de groupe :*  
*J'ai discuté avec mon enfant de l'importance de respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe (noms des autres participants et informations à ne pas dévoiler).*

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom de l'élève)

Nom du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : Catherine Pache-Hébert

---

Signature :

---

Date Le 15 janvier 2013

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre à l'accompagnateur du comité des élèves  
de votre école.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1 800 267-8337 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

#### 4. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

##### **La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas.**

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke

Recherche réalisée sous la supervision des professeurs France Jutras (Université de Sherbrooke, [france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 61901) et Jean-Herman Guay (Université de Sherbrooke, [jean-herman.guay@usherbrooke.ca](mailto:jean-herman.guay@usherbrooke.ca), 1-800-267-8337, poste 62293)

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Cette recherche a pour objectif de décrire la démarche de formation à laquelle des accompagnateurs de comités des élèves de votre commission scolaire prennent part afin de les soutenir dans leurs fonctions au sein du comité des élèves de leur école. Cette démarche comprend autant les formations formelles réalisées à la commission scolaire que les rencontres individuelles de suivi avec la chercheure. Il est également question de mieux comprendre le fonctionnement de comités des élèves et de s'attarder aux répercussions pour les élèves de leur participation à ce comité dans leur école.

##### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à réaliser deux entretiens individuels avec la chercheure, soit un au début et un à la fin de la démarche. Ces rencontres auront lieu au moment et à l'endroit qui vous convient et seront d'une durée maximale d'une heure. Le premier entretien portera sur les motifs qui ont conduit à entreprendre un processus de formation formel et sur les objectifs des formations offertes. Le deuxième entretien vise à réaliser un bilan de la démarche de formation entreprise. Le seul inconvénient lié à votre participation à la recherche est le temps à y consacrer, soit deux entretiens un au début et un à la fin du projet. Nous précisons que si jamais vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, vous êtes libre de refuser de répondre à toute question.

##### **Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée, aussi du fait que l'ensemble des données recueillies sera codé et des noms fictifs seront attribués aux participants afin qu'ils ne puissent pas être identifiés. Seules la chercheure et son équipe de direction

auront accès aux données recueillies, ce qui signifie que cette démarche est réalisée de façon entièrement indépendante à la commission scolaire. Les résultats seront diffusés par des articles dans des revues scientifiques et lors de communications dans des congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse ainsi que dans un fichier informatisé muni d'un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la diffusion de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, soit le temps qui doit être accordé, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Aussi, en participant à cette recherche vous pourrez nous aider à mieux comprendre les répercussions de la démarche de formations sur les comités des élèves réalisée par la commission scolaire, tout en pouvant porter une attention aux fonctionnements des différents comités des élèves. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des comités des élèves représente un autre bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour prendre part à cette recherche.

### **Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Catherine Pache-Hébert, 15 janvier 2013

Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation

*Boursière du Fonds de recherche société et culture du Gouvernement du Québec*

Téléphone : 514-903-4745

Université de Sherbrooke

catherine.pache-hebert@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet La formation des adultes accompagnateurs des comités des élèves à l'école primaire visant à encourager la socialisation politique des élèves : étude de cas. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---

- ☐ *J'accepte que les informations partagées lors des rencontres de la démarche de formation de la commission scolaire puissent être collectées pour la recherche.*
  - ☐ *J'accepte que l'enregistrement de la première rencontre de groupe puisse être utilisé pour collecter des données de recherche.*
  - ☐ *J'accepte de rencontrer la chercheure pour réaliser deux entretiens individuels.*
  - ☐ *J'accepte que les documents produits, courriels, bilan réalisé pour la commission scolaire puissent être utilisés aux fins de la recherche.*
- 

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : Catherine Pache-Hébert \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre Catherine Pache-Hébert**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1 800 267-8337 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE C

### SCHÉMAS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS

#### **1. Schéma d'entretien avec les accompagnatrices et accompagnateurs du comité des élèves**

##### **Introduction**

- Présentation de la chercheure
- Expliquer le but de la rencontre
- Expliquer du déroulement
- Demander s'il y a des questions

##### **QUESTIONS**

*Parlez-moi de votre expérience en tant qu'accompagnatrice ou accompagnateur du comité des élèves de votre école.*

##### **Les rôles de l'accompagnatrice ou l'accompagnateur**

- Quel est votre rôle dans l'école?
- Comment se fait-il que vous soyez une accompagnatrice ou un accompagnateur du comité des élèves de votre école? Comment se fait la sélection des accompagnatrices ou accompagnateurs à votre école?
- Vous sentiez-vous à l'aise pour assumer ce rôle?
- Depuis quand occupez-vous cette fonction?
- Quel est votre rôle en tant qu'accompagnatrice ou accompagnateur du comité des élèves?
- Combien de temps par semaine devez-vous consacrer pour assumer ces responsabilités au comité des élèves?
- Qu'a exigé votre engagement au comité des élèves au cours de l'année (tâches, temps, etc.)?
- Comment les tâches exigées ont-elles été reconnues dans votre tâche professionnelle?
- Tirez-vous une satisfaction à assumer cette responsabilité? Si oui, laquelle?
- Y a-t-il des choses que vous avez trouvé plus difficiles dans l'exercice de vos fonctions au comité des élèves? Lesquelles?
- Comment pourriez-vous aider davantage les élèves assumer leur rôle de délégués au comité des élèves?
- Seriez-vous intéressés à assumer cette responsabilité l'an prochain? Pourquoi?
- À quel moment de l'année ont lieu les différentes étapes du comité des élèves (élections, 1<sup>ère</sup> réunion, fin des rencontres, etc.)?

### **La formation et la démarche d'accompagnement**

- Avez-vous été formé pour assumer ce rôle? Si oui, de quelles façons?
- Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue à la commission scolaire par le conseiller pédagogique (formation pour les adultes et pour les élèves)?
- Quels sont les aspects de cette formation à la commission scolaire et de l'accompagnement dans votre école qui vous ont été utiles dans votre pratique professionnelle? De quelles façons?
- De quelles façons cette formation pourrait répondre davantage à vos besoins? Quels seraient les aspects à modifier pour une prochaine édition?
- Quelles formes devraient prendre l'accompagnement dans le futur? Seriez-vous intéressé(e) à ce que le conseiller pédagogique soutienne encore les accompagnatrices et accompagnateurs de votre école l'an prochain? Si oui, de quelles façons?

### **Les liens avec les acteurs de l'école**

- Quel est le rôle de la direction en lien avec le comité des élèves? Comment le lien avec la direction s'est-il établi au cours de l'année relativement au comité des élèves?
- Quel soutien avez-vous eu de la part de la direction cette année relativement à l'exercice de vos fonctions au comité des élèves?
- Comment le comité des élèves est-il perçu par l'équipe-école?
- De quelles façons les membres de l'équipe-école sont-ils au courant des travaux menés par le comité des élèves? Quels sont les moyens de communication?

### **Les rôles du comité des élèves**

- Quel est le rôle d'un comité des élèves dans une école?
- Quel est le rôle d'un délégué de classe?
- Quelles décisions devraient être prises par les élèves au comité des élèves?
- Quels sont les apports du comité des élèves pour votre école?
- Y a-t-il des actions qui n'ont pas abouti à des réalisations? Si oui, pourquoi?

### **Conclusion**

- À partir de votre expérience en tant qu'accompagnatrice ou accompagnateur du comité des élèves, quelles conclusions tirez-vous?
- Quels conseils donneriez-vous à de nouvelles accompagnatrices ou des nouveaux accompagnateurs de comité des élèves?
- Y a-t-il des choses que vous ne m'avez pas dites et que vous aimeriez me dire?
- Avez-vous des questions?

## **2. Schéma du premier entretien avec le conseiller pédagogique**

### **INTRODUCTION**

- Expliquer le but de la rencontre
- Expliquer du déroulement
- Demander s'il y a des questions

### **QUESTIONS**

- *Parlez-moi de la démarche d'accompagnement pour les accompagnatrices et accompagnateurs de comités des élèves d'écoles primaires que vous avez mise en place dans votre commission scolaire.*
- *En quoi consiste cette démarche d'accompagnement? Quelles sont les étapes réalisées à ce jour?*

### **Les objectifs de la démarche d'accompagnement**

- Pourquoi avez-vous décidé de mettre en place cette démarche d'accompagnement pour les accompagnatrices et accompagnateurs de comité des élèves?
- Selon vous, cette démarche d'accompagnement répond à quels besoins du milieu? Comment le savez-vous?
- Quels sont les résultats attendus de cette démarche d'accompagnement?
- Avez-vous des attentes particulières par la réalisation de cette démarche d'accompagnement?

### **Le rôle du conseiller pédagogique dans la démarche d'accompagnement**

- Quel est votre rôle dans cette démarche d'accompagnement?
- Vous sentez-vous outillé pour être responsable de cette démarche d'accompagnement?
- D'où vous vient votre expertise pour former les responsables de comités des élèves?

### **La mise en œuvre de la démarche d'accompagnement**

- Comment avez-vous recruté les participants à la démarche d'accompagnement?
- Y a-t-il eu des changements entre votre idée initiale et sa mise en œuvre au cours de l'année? Si oui, lesquels? Pourquoi ces changements ont-ils été opérés?
- Comment s'établit la communication entre les participants et vous? (Moyens de communication)
- Quels sont les éléments qui facilitent la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement?
- Quels sont les éléments qui rendent la mise en œuvre de cette démarche d'accompagnement plus difficile?



### **Appréciation de la démarche d'accompagnement**

- Quelle est votre appréciation de la démarche d'accompagnement à ce jour?
- De quoi êtes-vous le plus satisfait dans la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement à ce jour?
- Si vous aviez à compléter la phrase suivante, que diriez-vous? « Je serai satisfait des résultats de cette démarche d'accompagnement lorsque....
- Croyez-vous que la démarche d'accompagnement a une influence sur les milieux qui y participent? Si oui, de quelles façons?

### **Les difficultés rencontrées**

- À ce jour, avez-vous rencontré des difficultés dans la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement? Si oui, lesquelles?
- Croyez-vous que d'autres difficultés surviendront au cours de la démarche d'accompagnement? Si oui, lesquelles? Que ferez-vous pour y faire face?

### **La poursuite de la démarche d'accompagnement au cours de la présente année scolaire**

- Quels sont les aspects de la démarche d'accompagnement qui demeurent à accomplir d'ici la fin de l'année scolaire?
- Jusqu'à maintenant, y a-t-il des choses que vous feriez différemment si c'était à refaire lors d'une prochaine année scolaire?
- Y a-t-il des éléments que vous souhaitez modifier d'ici la fin de l'année scolaire dans la démarche d'accompagnement entreprise? Pourquoi? Si oui, lesquels?
- Si vous aviez à vous fixer un objectif relativement au déroulement de la démarche d'accompagnement d'ici la fin de l'année scolaire, quel serait-il?

### **Conclusion**

- Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter concernant cette démarche d'accompagnement?
- Avez-vous des questions?

### **3. Schéma du deuxième entretien avec le conseiller pédagogique**

#### **INTRODUCTION**

- Expliquer le but de la rencontre
- Expliquer du déroulement
- Demander s'il y a des questions

#### **QUESTIONS**

- *Parlez-moi de la démarche d'accompagnement pour les accompagnatrices et accompagnateurs de comités des élèves d'écoles primaires que vous avez réalisée au cours de l'année scolaire.*
- *Quel bilan réalisez-vous de cette démarche d'accompagnement?*

#### **Le déroulement de la démarche d'accompagnement**

- Comment s'est déroulée la démarche d'accompagnement au cours de l'année?
- Quel est le degré de participation des accompagnatrices et accompagnateurs ainsi que des directions, selon les écoles? Leur engagement a-t-il répondu à vos attentes? Pourquoi?
- Quels sont les éléments qui ont été modifiés par rapport aux plans initiaux? Pourquoi?
- Considérez-vous que cette démarche d'accompagnement a répondu aux besoins du milieu scolaire? De quelles façons? Comment aurait-elle pu y répondre davantage?
- Comment s'est établie la communication entre vous et les participants?

#### **Les résultats de la démarche d'accompagnement**

- Quels sont les résultats de cette démarche d'accompagnement? Y a-t-il des particularités selon les milieux scolaires? Lesquelles?
- Quels éléments ont facilité la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement dans les écoles? Y a-t-il eu des particularités selon les écoles? Lesquelles?
- Quelles ont été les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la démarche d'accompagnement? Comment y avez-vous fait face?
- Quels outils créez-vous à la suite de la réalisation de cette démarche d'accompagnement? Pourquoi?

#### **Le rôle du conseiller pédagogique dans la démarche d'accompagnement**

- Quel a été votre rôle dans cette démarche d'accompagnement? Celui-ci s'est-il modifié au cours de la démarche? De quelles façons?
- Votre rôle a-t-il été différent selon les milieux dans lesquels vous êtes intervenu?
- Vous êtes-vous senti outillé pour mener cette démarche d'accompagnement?

- Quel serait votre rôle si vous poursuiviez l'accompagnement des comités des élèves de ces écoles lors d'une prochaine année scolaire? Serait-il différent ou semblable? De quelles façons?

### **Appréciation de la démarche d'accompagnement**

- Quelle est votre appréciation de la démarche d'accompagnement?
- De quelles façons vos objectifs ont-ils été atteints quant à la réalisation de cette démarche d'accompagnement dans chacun des milieux scolaires?
- Considérez-vous que la réalisation de la démarche d'accompagnement a permis aux élèves d'être davantage engagés au comité des élèves? Pourquoi? De quelles façons?
- De quoi êtes-vous le plus satisfait dans la mise en œuvre de la démarche d'accompagnement à ce jour?
- Y a-t-il des éléments que vous n'avez pas pu accomplir tel que vous le souhaitiez? Pourquoi? Lesquels? Qu'avez-vous fait?

### **Les comités des élèves**

- Qu'avez-vous appris concernant les comités des élèves dans les écoles primaires?
- Que pensez-vous de la participation des élèves du premier cycle au comité des élèves?
- Quels ont été les éléments facilitant concernant le déroulement des comités des élèves?
- Quelles ont été les difficultés rencontrées concernant le déroulement des comités des élèves?
- Quels conseils donneriez-vous à une direction d'établissement qui souhaite mettre en place un comité des élèves dans son école?
- Quels conseils donneriez-vous à un adulte qui souhaite accompagner un comité des élèves?

### **Conclusion**

- Y a-t-il des choses que vous feriez différemment si cette démarche d'accompagnement était réalisée à nouveau lors d'une prochaine année scolaire?
- Souhaitez-vous poursuivre cette démarche d'accompagnement l'an prochain? Si oui, quelles formes prendrait-elle? Pourquoi?
- Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter concernant cette démarche d'accompagnement?
- Avez-vous des questions?

#### **4. Schéma d'entretien avec les directions des établissements**

##### **INTRODUCTION**

- Présentation de la chercheuse
- Expliquer le but de la rencontre
- Expliquer du déroulement
- Demander s'il y a des questions

##### **QUESTIONS**

*Parlez-moi du comité des élèves de votre école et de votre expérience en lien avec celui-ci.*

##### **Questions générales :**

- Depuis quand êtes-vous directrice de cette école?
- Combien y a-t-il d'élèves dans l'école?

##### **Le comité des élèves dans l'école**

- Depuis quand y a-t-il un comité des élèves dans votre école?
- Comment s'est faite l'implantation du comité des élèves dans l'école (volonté de qui)? De quelles façons s'est-il mis en place?
- Pourquoi un comité des élèves est-il mis en place dans votre école (objectifs)?
- Y a-t-il eu des difficultés liées à l'implantation du comité des élèves dans votre école? Lesquelles? Comment y avez-vous fait face?
- À quelle fréquence se rencontre le comité des élèves?
- Comment fonctionne le comité des élèves (ministères, sous-comités, etc.)?
- Quelles sont les réalisations du comité des élèves cette année?
- À quels aspects accorderiez-vous une attention particulière quant au fonctionnement du comité des élèves l'an prochain?

##### **Le rôle de la direction**

- Quel est votre rôle relativement au comité des élèves?
- Qu'a exigé votre engagement au comité des élèves au cours de l'année (tâches, temps, etc.)?
- Vous sentez-vous à l'aise pour assumer ce rôle? Pourquoi?
- Comment êtes-vous au courant des travaux menés par le comité des élèves?
- De quelles façons les membres de l'équipe-école sont-ils au courant des travaux menés par le comité des élèves? Quels sont les moyens de communication?
- Comment le comité des élèves est-il perçu par l'équipe-école?

### **L'accompagnatrice ou l'accompagnateur du comité des élèves**

- Qui choisit qui seront les accompagnatrices ou les accompagnateurs du comité des élèves?
- Est-ce généralement les mêmes accompagnatrices ou accompagnateurs d'une année à l'autre au comité des élèves? Pourquoi?
- Y a-t-il beaucoup de volontaires pour occuper cette fonction? Pourquoi?
- Quel soutien est donné à l'accompagnatrice ou à l'accompagnateur pour l'aider à assumer sa responsabilité?
- Combien de temps par semaine l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit consacrer au comité des élèves pour assumer ses responsabilités?

### **La formation et la démarche d'accompagnement**

- Avez-vous été formé relativement au comité des élèves? Si oui, de quelles façons?
- Que pensez-vous de la formation offerte par le conseiller pédagogique à la commission scolaire (formation pour les adultes et pour les élèves)?
- Quels sont les aspects de cette démarche d'accompagnement dans votre école qui vous ont été utiles dans votre pratique professionnelle? De quelles façons?
- De quelles façons cette démarche d'accompagnement pourrait répondre davantage à vos besoins? Quels seraient les aspects à modifier pour une prochaine édition?

### **Les rôles du comité des élèves**

- Quel est le rôle d'un comité des élèves dans une école?
- Quel est le rôle d'un délégué de classe?
- Quelles décisions devraient être prises par les élèves au comité des élèves?
- Quels sont les apports du comité des élèves pour votre école?
- Y a-t-il des actions qui n'ont pas abouti à des réalisations? Si oui, pourquoi?
- Quelles formes devraient prendre l'accompagnement dans le futur? Seriez-vous intéressé(e) à ce que le conseiller pédagogique soutienne encore les accompagnatrices ou accompagnateurs de votre école l'an prochain? Si oui, de quelles façons?

### **Conclusion**

- À partir de votre expérience en tant que direction d'établissement, quelles conclusions tirez-vous du comité des élèves?
- Quels conseils donneriez-vous à une direction qui souhaite implanter un comité des élèves dans son école?
- Y a-t-il des choses que vous ne m'avez pas dites et que vous aimeriez me dire?
- Avez-vous des questions?

## ANNEXE D

### SCHÉMA DES ENTRETIENS DE GROUPES

#### Schéma des entretiens de groupes avec les élèves délégués au comité des élèves

##### INTRODUCTION

- Présentation de la chercheure
- Expliquer le but de la rencontre
- Expliquer du déroulement
- Demander s'il y a des questions

##### QUESTIONS

*Parlez-moi de votre expérience au comité des élèves cette année.*

##### **Les rôles des acteurs**

- Quel est le rôle d'un délégué de classe au comité des élèves?
- Quels devraient être les rôles des adultes au comité des élèves?
- Pourquoi vous êtes-vous présentés comme conseillers au comité des élèves?

##### **Les rôles du comité des élèves**

- Quel est le rôle d'un comité des élèves dans une école?
- Quelles décisions devraient être prises par les élèves au comité des élèves?
- Les éléments suivants concernent-ils ou pas le comité des élèves de l'école?  
Faire voter à main levée pour savoir si oui ou non. Demander aux élèves d'expliquer leurs réponses. Préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses :
  - Organiser une activité spéciale pour la fête de fin d'année;
  - Discuter des règlements de l'école et faire des propositions de modification à la direction de l'école;
  - Donner des suggestions pour régler un problème de bruit dans les corridors;
  - Proposer un thème pour l'année scolaire suivante;
  - Faire des demandes pour l'achat de matériel sportif supplémentaire;
  - Suggérer des livres qui pourraient être lus en classe par les élèves.

### **La formation**

- Que pensez-vous de la formation que vous avez suivie à la commission scolaire au mois de novembre concernant le comité des élèves de votre école?
- Que vous souvenez-vous de cette formation?
- Quels pourraient être les éléments traités dans une formation pour les élèves délégués au comité des élèves de leur école offerte au début de l'année scolaire?
- Comment les adultes pourraient-ils vous aider dans votre rôle de délégués de classe?
  - Pour vous y préparer
  - Pendant les rencontres du comité des élèves
  - Entre les rencontres
- Quels sont les changements que vous avez observés par rapport au fonctionnement du comité des élèves à partir du moment où Denis et moi étions présents?

### **La prise de décision**

- Comment les décisions se prennent-elles au comité des élèves?
- Quelles sont les décisions que vous avez prises cette année?

### **Les réalisations du comité des élèves**

- Qu'avez-vous fait cette année au comité des élèves?
- Qu'avez-vous apprécié de votre expérience au comité des élèves cette année?
- De quoi êtes-vous le plus fiers par rapport à votre participation au comité des élèves?

### **Les difficultés rencontrées**

- Qu'avez-vous trouvé le plus difficile au comité des élèves ?
- Est-ce qu'il y a des choses que vous auriez aimé faire et que vous n'avez pas faites? Pourquoi?

### **Conclusion**

- Que diriez-vous à un élève qui souhaite se présenter pour faire partie du comité des élèves de son école? Quels conseils lui donneriez-vous ?
- Souhaiteriez-vous être encore délégués au comité des élèves l'an prochain? Pourquoi?
- Y a-t-il des choses que vous ne m'avez pas dites et que vous aimeriez me dire?
- Avez-vous des questions?

## ANNEXE E

### EXEMPLES DE LA PROCÉDURE D'ANALYSE POUR LA RECENSION DES ÉCRITS

#### 1. Exemple de données classées en fonction du thème : Des difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves

Le personnel des écoles aurait de la difficulté à présenter l'intérêt et l'utilité d'un comité des élèves, ce qui entraîne des conséquences sur la participation des élèves à cette instance. (Becquet, 2009)

Il y aurait une difficulté à diviser la tâche que représente le comité entre les membres du personnel. Ces problèmes ont davantage été notés dans les milieux où les directions n'avaient pas la conviction de la pertinence du comité. (Becquet, 2009)

Les enseignants affirment ne pas être formés pour ce type de tâche (animation de groupe). (Condetta-Castelain, 2009)

L'accompagnateur est plus préoccupé que les élèves par le fait que tous les points à l'ordre du jour ne soient pas traités lors d'une rencontre (manque de temps). (Cotmore, 2004)

Il est difficile de faire le suivi de ce qui se passe au comité des élèves auprès des membres du personnel. Parfois, le temps manque lors des rencontres d'équipes (frustrant pour l'adulte accompagnateur). (Cotmore, 2004)

Pour les élèves délégués les plus jeunes, les rencontres du comité des élèves sont parfois ennuyantes. Les élèves plus vieux disent que les plus jeunes sont parfois gênés et ne participent pas vraiment aux réunions. (Cox et Robinson-Pant, 2005)

Il est difficile pour les élèves du primaire de prendre des notes lors des rencontres du comité des élèves. Les adultes doivent les aider et ceci nécessite beaucoup de temps. Ceci devient tellement long à réaliser que les élèves ne peuvent pas participer pleinement aux rencontres (moins de temps pour la participation des élèves). (Cox et Robinson-Pant, 2005)

Les élèves ont plus de difficulté avec les compétences en littératie, mais plus de facilité à l'oral. (Cox et Robinson-Pant, 2005)



## **2. Exemple d'une grille conçue pour classer les données en sous-thèmes**

**Thème :** Des difficultés dans l'opérationnalisation du comité des élèves

**Sous-thèmes :**

- Difficultés relatives au rôle des accompagnatrices et des accompagnateurs
- Difficultés relatives au rôle des élèves délégués
- Difficultés relatives au fonctionnement du comité des élèves dans l'école
- Contrainte du temps manque de temps
- Difficultés relatives à l'opérationnalisation du comité des élèves entre les rencontres du comité
- Contraintes des élections des délégués

**ANNEXE F**  
**EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ANALYSE THÉMATIQUE**  
**POUR UN PARTICIPANT**

Thématique de la grille : Des éléments facilitant et des contraintes pour les accompagnatrices et les accompagnateurs du comité des élèves

	<b>Conception du rôle</b>	<b>Éléments facilitants au rôle</b>	<b>Attitudes démocratiques</b>	<b>Difficultés et réticences</b>
<b>Participant 6</b>	<p>Les adultes sont des conseillers.</p> <p>« Au début, on dirige le conseil. On leur explique comment ça marche, on explique les règles, les rôles de chacun, à quoi ça sert. Plus ça va dans l'année, plus ils s'animent et ils se gèrent. »</p> <p>En support aux élèves.</p> <p>Recentrer les élèves lorsque la discussion n'avance pas.</p> <p>Préparer la présidente ou le président pour savoir comment animer les réunions, savoir quand demander le vote.</p> <p>« L'adulte est quand même vraiment important. »</p>	<p>Pour qu'un comité des élèves fonctionne dans une école, ça prend « Des profs motivés et qui s'impliquent ». L'engagement des élèves va suivre.</p> <p>Il faut que les profs fassent en sorte que les décisions prises par les élèves aboutissent. Malgré la motivation des élèves, un prof doit prendre la responsabilité de la réalisation.</p> <p>Importance d'être plusieurs adultes pour encadrer le comité des élèves (ne pas assumer la responsabilité seul).</p> <p>Importance d'instaurer progressivement la structure du comité des élèves.</p>	<p>« Je trouve ça le fun de voir les élèves qui se mobilisent et qui prennent des décisions, qui organisent des trucs. »</p> <p>Importance de l'engagement de la participation des élèves dans la démarche de prise de décisions et de réalisations au comité.</p> <p>Met en évidence l'apprentissage qui doit être réalisé par les élèves (valeurs et attitudes démocratiques) (ex : représenter les élèves, processus de prise de décision, fonctionnement du comité, déroulement des rencontres).</p>	<p>« Tu sais, des fois, c'est vraiment long avant qu'il se passe quelque chose. Mais, c'est quand même le principe de démocratie. » (en parlant de la consultation des élèves en classe, retour au comité, retour et vote en classe)</p> <p>Sans les ressources mises à leur disposition : « C'est sûr que tout ce qui se fait ici, ça ne se ferait pas. »</p> <p>Exige du temps de la part des adultes « C'est beaucoup de temps, beaucoup d'énergie, beaucoup de travail pour les profs de gérer tous ces dossiers-là. Puis, c'est intense. »</p>

	<b>Conception du rôle</b>	<b>Éléments facilitants au rôle</b>	<b>Attitudes démocratiques</b>	<b>Difficultés et réticences</b>
	<p>L'adulte est toujours en retrait des élèves.</p> <p>Plus le temps passe, moins il doit donner de conseils aux élèves.</p> <p>« Il faut accepter de donner du temps aussi »</p>		<p>Volet éducatif très présent (veut apprendre aux élèves).</p> <p>Valeurs démocratiques mises de l'avant (respect des décisions prises en groupe, mise en œuvre des idées des élèves).</p> <p>« Si tu veux qu'il y ait des choses qui changent, il faut que tu proposes des idées, il faut que tes idées aillent plus loin. En ne disant rien et en ne faisant rien, tu n'auras rien non plus. » (conception mise de l'avant auprès des élèves)</p> <p>Prône un engagement personnel. Membre de plusieurs comités « Je trouve ça le fun de savoir comment ça marche dans notre école. »</p>	<p>Ce qui est lourd, ce n'est pas la rencontre du midi (1 midi aux 2 semaines), mais « C'est tout ce qui est autour qui est à faire et à produire ».</p> <p>Les profs qui sont libérés pour s'occuper du comité des élèves « Ça devient facilitant. »</p>

**ANNEXE G**  
**ACCUSÉS DE RÉCEPTION DE CHACUNE DES REVUES**  
**POUR LES ARTICLES SOUMIS**

***Article 1** : Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits*

**CONTRAT AVEC L'AUTEUR**

***Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)***

ARTICLE: Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits

AUTEURS:

Catherine Pache-Hébert, Université de Sherbrooke

France Jutras, Université de Sherbrooke

Jean-Herman Guay, Université de Sherbrooke

La Revue canadienne de l'éducation (RCE) est heureuse d'avoir le privilège de publier votre article intitulé « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits ». En soumettant un manuscrit à la Revue, l'auteur atteste que la recherche est originale et inédite; qu'elle n'est pas sous presse sous une autre forme; qu'elle n'a pas été soumise ailleurs aux fins de publication et qu'elle ne le sera pas tant que l'évaluation ne sera pas complétée. Ceci vaut pour les données et l'argumentation présentées dans le manuscrit (Politique rédactionnelle RCE / CJE, article 2). En outre, les auteurs de manuscrits acceptés cèdent les droits d'auteur à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE). (Politique rédactionnelle RCE / CJE, article 8). Ce manuscrit est soumis exclusivement à la RCE / CJE. S'il est accepté et publié, les droits d'auteur seront cédés à la SCÉÉ.

Les auteurs peuvent être contactés par les médias pour commenter leur travail. Dans le cadre du mandat de la revue de diffusion de la recherche aussi largement que possible, nous demandons aux auteurs d'être ouverts à la communication avec les médias au sujet de leur travail. La revue peut aider à la préparation de cette tâche si vous le souhaitez.

Catherine Pache-Hébert

*Signature du **premier** auteur*

*5 août 2014*

France Jutras

*Signature du **deuxième** auteur*

*30 juillet 2014*

Jean-Herman Guay

*Signature du **troisième** auteur*

*5 août 2014*

Je/nous déclare/déclarons que mon/notre recherche respecte les normes pour l'éthique de la recherche, définies par les lignes directrices en matière d'éthique et d'intégrité des trois Conseils, ou les lignes directrices établies par mon/notre institution.

Catherine Pache-Hébert

*Signature du **premier** auteur*

*5 août 2014*

L'approbation éthique a-t-elle été accordée par un comité universitaire d'éthique de la recherche ? Oui

**Si oui :** Quelle est la personne qui a fait la demande et reçu l'approbation éthique ?

Catherine Pache-Hébert

Est-ce que cette personne est l'un des auteurs du manuscrit ?

Oui, il s'agit de la première auteure.

**Si non:** Vous êtes priés de fournir une déclaration écrite du titulaire de l'approbation éthique indiquant l'autorisation d'utiliser les données de ce manuscrit.

---

*Article 2 : L'encadrement du comité des élèves au primaire : diverses orientations, diverses pratiques*

---

Chère collègue,  
nous vous remercions vivement de votre intérêt pour notre revue et de  
votre proposition d'article.

Après étude de la recevabilité de votre proposition, deux experts seront  
sollicités. Nous vous informerons des résultats de leurs évaluations dès  
réception de ces dernières.

Bien cordialement.

Sylvie Guionnet  
Pour le rédacteur en chef  
Michel Fabre

## Revue Recherches en éducation

Université de Nantes

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes cedex 3

recherches-en-education@univ-nantes.fr

www.recherches-en-education.net



### Attestation de publication

Nantes, le 9 février 2015

A l'attention de Catherine Pache-Hébert, France Jutras & Jean-Herman Guay

nous avons le plaisir de vous informer que le comité de lecture a donné un avis favorable à la publication dans notre revue de votre article : « Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire ».

Votre article sera publié dans le numéro 23 de octobre 2015 intitulé « Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes » et coordonné par Teresa Assude, Sylviane Feuilladiou & Anne Gombert.

Bien cordialement.

Le rédacteur en chef

Michel Fabre

Professeur des universités

Université de Nantes

**Article 3 : Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants, directions d'établissements**

Bonjour, madame Paché-Hébert,

Nous avons bien reçu votre article intitulé : *Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants, directions d'établissements* (coauteurs : France Jutras et Jean-Herman Guay). Nous vous en remercions.

Le rédacteur en chef prendra connaissance de ce dossier prochainement. Nous vous contacterons, par courriel, pour vous faire part de sa décision.

Je vous adresse, madame Paché-Hébert, mes meilleures salutations et je vous souhaite une bonne fin de journée!

Carole Bergeron  
Secrétaire à la rédaction



C.P. 6128, succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec) H3C 3J7

Tél. : 514.343.7422

Télec. : 514.343.2283

<http://www.rse.umontreal.ca/>



Bonjour, madame Paché-Hébert,

Nous avons le plaisir de vous annoncer que votre article intitulé : *Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants, directions d'établissements* (coauteurs : France Jutras et Jean-Herman Guay), a été retenu pour arbitrage.

Aussi, nous solliciterons sous peu trois arbitres qui évalueront votre texte. La version ci-jointe sera envoyée aux experts qui devront se prononcer quant à l'acceptation ou non de votre texte. Veuillez conserver ce document, je vous prie, pour toute demande de corrections ultérieures.

Veuillez noter que l'étape d'arbitrage va prendre un certain temps, voire plusieurs mois. Nous vous informerons, par courriel, de la décision rendue.

En vous remerciant de votre collaboration, nous vous adressons, madame Paché-Hébert, nos meilleures salutations.

*Carole Bergeron*

*Secrétaire à la rédaction*



Revue des sciences  
de l'éducation

**ANNEXE H**  
**RÔLE DE L'ÉTUDIANTE DANS LA PRODUCTION**  
**DE CHACUN DES ARTICLES**

L'étudiante est la première auteure de chacun des trois articles. Elle a participé à toutes les étapes de la collecte des données. Elle les a par la suite traitées et analysées. Puis, elle a conçu un plan qui a été discuté avec les coauteurs et elle a rédigé une première version des articles. Les coauteurs ont soutenu l'étudiante tout au long de la démarche. Ils ont émis des commentaires et suggestions qui ont par la suite été intégrés aux articles.

**ANNEXE I**  
**INDICATIONS DES SUITES À DONNER APRÈS LA RÉCEPTION**  
**DES RÉSULTATS DE L'ARBITRAGE DES ARTICLES**

Les articles scientifiques ont été soumis à des revues scientifiques. Le premier article a été accepté. Le contrat a été signé le 5 août 2014 et l'article a déjà été publié. En ce qui concerne le deuxième article, des corrections ont été demandées à l'automne 2014 et l'étudiante les a apportées avec son équipe d'encadrement. Pour le troisième article, si des corrections sont demandées, l'étudiante s'engage à les effectuer dans le temps prescrit et demeure la première auteure. Si dans le délai prescrit, elle ne désire pas faire les corrections majeures demandées par la revue, elle cède ses droits de première auteure à sa directrice de thèse qui va faire les corrections, mais conserve son nom sur la publication.